

EL COMPROMISO ÉTICO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

Francisco Esteban
M. Margarita Mauri
M. Begoña Román
Isabel Vilafranca

Cuadernos de docencia universitaria 36

Título: *El compromiso ético en la formación universitaria: reflexiones y recomendaciones*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección de Universidad, IDP-ICE. Facultad de Biología)

Coordinadora: Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación)

Consejo de Redacción: Dirección del IDP-ICE; Antoni Sans Martín, Facultad de Educación; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación; Jaume Fernández Borràs, Facultad de Biología; Francesc Martínez Olmo, Facultad de Educación; Max Turull Rubinat, Facultad de Derecho; Sílvia Argudo Plans, Facultad de Biblioteconomía y Documentación; Xavier Pastor Durán, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud; Jordi Gratacós Roig, Facultad de Bellas Artes; Rosa Sayós Santigosa, Facultad de Educación; Pilar Aparicio Chueca, Facultad de Economía y Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (URF de Enfermería); Juan Antonio Amador, Facultad de Psicología; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretaria técnica), y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO.

Primera edición: diciembre de 2018

Recepción del original: 18/09/20189

Aceptación: 25/11/2018

© Francisco Esteban Bara, M. Margarita Mauri Álvarez, M. Begoña Román Maestre, Isabel Vilafranca Manguán

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-17667-20-7

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE COMPROMISO ÉTICO?	8
2.1. Situación y posición de la cuestión ética en la formación universitaria	8
2.2. El compromiso ético en la formación universitaria: una aproximación conceptual	11
3. COMPROMISO ÉTICO CON UNO MISMO Y LOS DEMÁS: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES	14
3.1. El compromiso ético en relación con uno mismo	15
3.1.1. Resumen	16
3.1.2. <i>Five minute paper</i>	16
3.1.3. Reflexión personal	17
3.2. Compromiso ético en relación con los demás	17
3.2.1. Diálogo conjunto	18
3.2.2. Seminarios específicos	20
3.2.3. Trabajos en grupo	21
3.2.4. Sesiones de debate (pequeño grupo)	21
3.2.5. Visionado de películas o reportajes y discusión conjunta	22
3.2.6. <i>Role-playing</i> (participación de un comité ético profesional)	23
4. COMPROMISO ÉTICO CON LA REALIDAD: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES	24
4.1. Dimensión interna	25
4.2. Dimensión externa	27
4.3. Recomendaciones para fomentar el compromiso ético con la realidad	31
4.3.1. El uso de las artes visuales	31
Trabajo sobre un cuadro o una escultura	32
Trabajo sobre obras cinematográficas	32

4.3.2. El uso de la literatura.....	33
4.3.3. Los casos prácticos.....	35
5. COMPROMISO ÉTICO CON LA PROFESIÓN: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES	37
5.1. Compromiso ético con la profesión.....	37
5.1.1. La profesión es más que un mero oficio: en busca de la excelencia.....	39
5.1.2. Conocimiento: estado de la técnica.....	41
5.1.3. Una comunidad y una tradición: sentido y orgullo de pertenencia.....	42
5.2. Recomendaciones para fomentar el compromiso ético con la profesión.....	43
5.2.1. Código y comisiones deontológicas.....	43
5.2.2. Prácticas.....	44
5.2.3. Formación continua y congresos: uso público y uso privado de la razón.....	45
6. COMPROMISO ÉTICO CON LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES	47
6.1. Reflexiones para la formación en el compromiso ético con la Universidad.....	47
6.2. Recomendaciones para fomentar el compromiso ético con la Universidad.....	51
6.2.1. Seminarios sobre la historia, el sentido y el significado de la Universidad.....	51
6.2.2. Planificación de un modo de vida típicamente universitario.....	52
6.2.3. Incorporación de un conocimiento típicamente universitario.....	53
6.2.4. Revalorización de la tutoría universitaria.....	54
7. CONCLUSIONES	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

I. INTRODUCCIÓN

El 25 de mayo de 1998 los ministros de Educación de cuatro importantes países europeos, Alemania, Italia, Francia y Reino Unido, se reunieron en La Sorbona, simbólica ciudad universitaria, y firmaron una declaración que solicitaba la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esa petición, que no ha dejado de ponerse en práctica desde entonces, responde *grosso modo* a dos motivos: uno de tipo socioeconómico y otro de carácter educativo. El primero: el viejo continente vive un proceso de conjunción económica, política y social, y se considera que la universidad no puede quedar al margen. Las instituciones universitarias europeas son parte del porvenir de Europa. El segundo motivo: es momento de reformar el quehacer formativo de nuestras universidades, y el EEES parecer ser una buena oportunidad para encarar dicho cambio, para construir una universidad que no sea extraña a las nuevas necesidades estudiantiles y avances psicopedagógicos.

Han pasado casi treinta años desde que se iniciara el conocido Plan Bolonia, tiempo suficiente para confirmar, por lo menos a nuestro entender, la desorientación que existe en torno a los fines de la formación universitaria. Claro está, profesorado y estudiantes de hoy tienen una respuesta a cuáles son los propósitos de dicha formación y a cómo ponerlos en práctica, el problema radica en que en no pocas ocasiones esas aspiraciones son parciales e incompletas.¹

Es lógico pensar que la formación universitaria sirve para algo más que para obtener un título académico superior. Dicho logro, importante sin duda, puede querer decir mucho y puede no querer decir demasiado. No se trata tanto de disponer de personas con títulos universitarios, como de disponer de personas que piensen, se muevan y vivan como univer-

1. Señalamos que en este trabajo escribimos «profesores», «estudiantes» y conceptos similares en masculino por una cuestión de claridad expositiva. Con ello nos referimos a personas de cualquier género.

sitarios. Es fácil intuir que la formación universitaria debe perseguir algo más que estar presta y dispuesta para adaptarse a la realidad profesional, económica y social del momento. Justificaba Pedro Salinas en una maravillosa conferencia (Salinas, 2011) que la formación universitaria forja a los estudiantes, y no es algo que tenga que ser determinada por ellos, por lo menos no siempre ni en todos los aspectos. En definitiva, se puede concluir que algo no ha funcionado como debiera, cuando la realidad demuestra que, año tras año, un buen número de estudiantes, sea de la titulación que sea, no ha vivido la Universidad, sino que ha pasado por ella, e incluso la ha degustado, deprisa y corriendo.

Hay una cara de la moneda de la formación universitaria que debe convivir con la de la preparación para la realidad, con la de la técnica y el ejercicio profesional y que, por lo menos a nuestro entender, está en horas bajas (Delbanco, 2012; Collini, 2017). Ese aspecto es el que hemos llamado «compromiso ético»; a saber, una suerte de obligación contraída, razonada y voluntariamente, con uno mismo y los demás, con la realidad social que nos envuelve, con el ejercicio profesional y con la propia universidad. Estas diversas versiones de compromiso ético son precisamente las que conforman el índice de nuestro trabajo.

Consideramos que la necesidad de ahondar en tal compromiso cae por su propio peso. Sin ir más lejos, sorprende que cada vez más sean las empresas que contratan a los recién graduados las que deban hacerse cargo de enseñarles a trabajar en equipo, transmitirles determinados hábitos morales o cuestiones por el estilo. Dicho de otra manera, desconcierta que no sean los propios recién graduados quienes se presenten en el ámbito laboral como profesionales que atesoran un elevado nivel de compromiso ético, con una calidad humana y ciudadana digna de admiración. Por supuesto, algo parecido se podría decir si se considera a los universitarios en cuanto ciudadanos. No se trata de desdeñar los éxitos alcanzados durante los últimos años, que, sin duda, han sido considerables; de lo que se trata es de mantener en pie la formación universitaria en cuanto formación personal.

Dicho esto, vale hacer un par de puntualizaciones. La primera es que nuestro trabajo está centrado en universidades que principalmente acogen a estudiantes que han finalizado sus estudios de Bachillerato

o ciclos formativos; y no tanto en escuelas de negocios o instituciones académicas similares que mayoritariamente reciben a personas adultas con una considerable experiencia laboral y ofrecen una formación altamente técnica y especializada; o en aquellas otras que suelen llamarse virtuales. Eso no impide, claro está, que estas otras universidades puedan hacer una lectura propia y adaptada a su realidad de lo que se señala a continuación. La segunda puntualización tiene que ver con las recomendaciones que se elevan en cada apartado de este documento. Hubiera sido muy atrevido por nuestra parte plantearlas como una receta médica o como una fórmula matemática que puede ser aplicada en cualquier momento y lugar. La formación universitaria, por lo menos desde nuestro punto de vista, no admite que se le diga cómo realizar algo independientemente de las personas que allí se encuentren, de lo que esté sucediendo entre ellas o de lo que estén tratando de lograr. En la formación universitaria, como en cualquier proceso educativo, hay un ingrediente de creatividad e improvisación que no puede faltar. Por esta razón, hemos preferido ofrecer eso, recomendaciones, sugerencias, invitaciones a abrir nuevos caminos y posibilidades, a repensar lo que quizá ya se viene haciendo con un considerable nivel de satisfacción.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE COMPROMISO ÉTICO?

2.1. Situación y posición de la cuestión ética en la formación universitaria

La misión de la Universidad, se afirmaba en la Conferencia Mundial sobre Educación (1998), previa a la conocida Declaración de Bolonia (1999), consiste en «formar a diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos». ² Y en esta apreciación, que ha mostrado el camino que hemos seguido hasta nuestros días, parece ser que la idea de la adaptación a la realidad se ha erigido en el *leitmotiv* de la formación universitaria. Sí, durante los últimos años parece ser que eso de que hay que andar preparado para la realidad es la principal manera de entender dicha formación. Trabajos como el del prestigioso Institute for Educational Planning de la UNESCO ya lo anticipaban años atrás (Onushkin, 1973). Más de 150 universidades de todo el mundo manifestaban en los años setenta del siglo pasado que tenían más de una quincena de actividades prioritarias que cumplir, gran parte de las cuales estaban imbricadas en la idea de la adaptación. El propio Clark Kerr habla de la *multiversity* en su influyente y reconocido libro, y lo hace precisamente en referencia a esta nueva universidad que multiplica y diversifica sus tareas formativas en pro de la adaptación a los nuevos tiempos (Kerr, 2001).

Se puede afirmar que la formación universitaria se ha implicado de una manera considerable en la utilidad que debe garantizar, y, es más, que permanece muy atenta a las variaciones de esa eficacia y eficiencia, es decir, a las oscilaciones del ámbito profesional promovidas por un contexto neoliberal (Olssen y Peters, 2005). También se puede decir, como

2. Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción, y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Documento aprobado por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 9 de octubre de 1998.

consecuencia de lo anterior, que la formación universitaria contemporánea se ha modificado considerablemente en la dirección señalada. A modo de ejemplo: la docencia universitaria se adapta cada vez más a aquellos estudiantes que combinan estudios con trabajo (Lucas y Lamont, 1998), se está volviendo más activa y participativa (Fry, Ketteridge y Marshall, 2009), y ha pasado al formato de la virtualidad (Farrell, 1999). El nuevo modelo formativo, centrado en el estudiante y sus necesidades, viene a sustituir a uno que estaba centrado en disciplinas y en los profesores que las representaban (Karseth, 2006). Tal y como apuntan algunas investigaciones, este tipo de actuaciones y metodologías no solo sirven para adaptarse a la realidad actual, sino que parecen potenciar el tipo de formación universitaria que hoy necesitamos (Cookson, 2010).

A pesar de la devaluación que la formación ética está viviendo durante los últimos años, es de recibo señalar que están apareciendo diversas metodologías pedagógicas que encaran dilemas éticos (Sloam, 2008). La Universidad también se está acercando a la realidad con la intención de que el aprendizaje sea un servicio a la comunidad y la comunidad sea concebida como un lugar a partir del cual se pueda aprender, especialmente desde un punto de vista ético (Newman, 2008). En este sentido, la formación universitaria intenta estar, aunque sea mínimamente, a la altura de la intención que se manifiesta en aquella Conferencia Mundial del año 1998 que hemos reflejado más arriba.

No podría ser de otra manera. Quien más quien menos, de una manera o de otra, concibe la formación universitaria como una cuestión ética, una formación integral o un proceso formativo que no debe dejar en el tintero este tipo de cuestiones más personales, humanísticas y culturales. Los propios estatutos, o las *mission statements* de la gran mayoría de instituciones universitarias reflejan que esas cuestiones también son parte de la formación universitaria contemporánea, y seguramente un gran número de gestores, profesores y estudiantes universitarios valoran que así sea. Sobra decir que la formación universitaria que aquí se está mencionando puede verse claramente reflejada en los lemas que engalanan los escudos de no pocas instituciones universitarias, en palabras como *verdad, sabiduría, libertad, persona, comunidad*, etc.

La formación universitaria que persigue la adaptación y la que pretende el desarrollo moral son dos cabos que están irremediabilmente unidos, se complementan y se explican el uno al otro. Sin embargo, y por lo menos a nuestro entender, la formación universitaria de los últimos años no mantiene el equilibrio como debiera; el peso que se les da a las dos maneras de concebir la formación universitaria es desigual. La utilidad ha tomado las riendas de la formación universitaria. Además, y no menos relevante, parece ser que aquello que es útil y rentable se convierte en bueno y verdadero; no se duda de la bondad y verdad de la formación universitaria si esta demuestra rentabilidad y provecho. Ciertamente, cuesta poner en tela de juicio aquel plan de estudios, aquella metodología docente, o aquella competencia que rezuma utilidad; de la misma manera que resulta difícil defender la autenticidad de aquello que no ofrece resultado aparente, que no evidencia eficacia y eficiencia. Parece como si el discurso utilitarista y pragmatista se fundieran en uno para dar forma a lo que Ludwig Marcuse (1969), en los años sesenta del siglo pasado, llamó el «elogio del inmediateísmo».

Esta situación que hoy vivimos no ha pasado desapercibida para quienes defienden que la formación universitaria es principalmente una cuestión de desarrollo moral. Sus inquietudes y preocupaciones pueden ser consideradas como actualizaciones del famoso artículo de Edward Hirsch (1983), y del renombrado manual de Allan Bloom (1987), así como herederas, aunque no siempre fieles, de las influyentes y paradigmáticas reflexiones sobre la filosofía de la educación universitaria. Entre todas ellas destacan las que recuperan el sentido de ser universitario (Hernández, Delgado-Gal y Pericay, 2013), las que rescatan que la formación universitaria es principalmente una cuestión de moral (Kiss y Euben, 2010), las que plantean el debate sobre de qué se habla realmente hoy en día cuando se trata el asunto de la formación universitaria (Collini, 2012; Delbanco, 2012), o incluso, las más pesimistas, las que concluyen que la formación universitaria contemporánea ya no merece tal calificativo, sino que debe llamarse de cualquier otra manera (Llovet, 2011).

2.2. El compromiso ético en la formación universitaria: una aproximación conceptual

La formación ética en la Universidad cuenta *grosso modo* con dos versiones o apreciaciones. Una de ellas la considera como la formación en las grandes cuestiones éticas y ciudadanas que hoy día interpelan a la sociedad. En este sentido, los estudiantes universitarios deben adquirir el máximo desarrollo de razonamiento moral (Kohlberg, 1984). Alcanzar un razonamiento fructífero y profundo en temas como la justicia, equidad, sostenibilidad, igualdad de género, convivencia multicultural, etc., sería el reto propio de esta manera de concebir la formación universitaria. No obstante, se podría estar ante una versión incompleta de la formación ética. La realidad actual demuestra que, a pesar de que gran parte de los estudiantes atesoran un considerable razonamiento ético, no siempre hacen gala del mismo, es decir, no siempre lo practican en sus actuaciones (Procario-Foley y Bean, 2002; Moore, 2008).

Otra versión posible consiste en considerar la formación universitaria como formación del carácter (Lapsey y Clark, 2005) y, así, centrarla en la adquisición de una serie de hábitos morales y de ciertas virtudes éticas. En este sentido, son interesantes las palabras de Michael Sandel, para quien «la Universidad no puede desprenderse de la idea de que su papel no únicamente consiste en promover determinados fines, sino además en honrar y premiar ciertas virtudes» (Sandel, 2011: 206). Vis-to así, la formación universitaria puede ser concebida como la conquista de ciertas virtudes que, sin duda, formarían parte de una conducta moralmente buena. El rigor intelectual, la apreciación de las voces autorizadas, la honestidad, la veracidad, el compromiso con la propia palabra o el respeto hacia las formas, entre otras, estarían entre ellas (Pérez-Díaz, 2010). Por supuesto, no deberían concebirse ambas posiciones como contrapuestas, sino todo lo contrario, son perfectamente compatibles y quizá se encuentren en el discurso actual sobre la formación universitaria.

Es sobradamente conocido que la actual formación universitaria se define en términos de competencias, y como ya han demostrado algunos estudios de relevancia, existe una notable diversidad y algunas de ellas son de carácter ético (González y Wagenaar, 2003). De este modo, y

como se ha señalado más arriba, la formación ética en la Universidad se ha convertido en un tema de preocupación, incluso desde el punto de vista político y de gestión universitaria (European Commission, 1995; OECD, 1997).

Una de las competencias que claramente se persigue es la que se conoce como «compromiso ético». Es necesario señalar que la variedad de definiciones sobre el concepto competencia es considerable. Sin embargo, gran parte de ellas se refieren a: «a dynamic combination of attributes, abilities and attitudes» (Carreras, 2005). La definición de competencia, pues, reúne tres dimensiones en una relación que se pretende que sea activa: la posesión de determinadas características o cualidades (*attributes*), la capacidad de actuación (*abilities*) y, por último, una disposición personal hacia una realidad externa, que ha de manifestarse de algún modo (*attitudes*). Así, dada una situación determinada, y gracias a las competencias adquiridas y aprehendidas, el estudiante debe ser capaz de traducir en una determinada actuación práctica los conocimientos adquiridos, además de mostrar hacia esa situación una actitud apropiada. Tal como presupone la definición dada, y a la que nos acogemos, la adquisición de cada uno de los aspectos a los que la competencia se refiere ha de ser concomitante, de modo que se adquieran conocimientos al tiempo que se dominan las habilidades y se aprenden las actitudes.

A la luz de lo dicho, podríamos definir la competencia del compromiso ético como la capacidad de actuar con las virtudes personales y profesionales que requiere el correcto ejercicio de una profesión, el desarrollo personal y una ciudadanía democrática. De esta definición se desprende que la formación universitaria tiene que ver con la formación del carácter moral del estudiante, así como con la adquisición de ciertas virtudes y determinadas cualidades humanas que permiten lograr determinados bienes. Es lógico pensar que para desarrollar este compromiso ético y afianzarlo más allá de la vivencia universitaria es necesario hacer algo más que presentar el código deontológico profesional. En otras palabras, memorizar una serie de principios éticos no garantiza que el estudiante adopte una actitud coherente en cada situación moral, sea controvertida o no, que surja en su vida profesional y personal.

La adquisición de la competencia del compromiso ético, tal y como aquí se plantea, requiere que la argumentación moral se convierta en un hábito adquirido a través de la formación universitaria. En otras palabras, el estudiante debe habituarse al razonamiento moral, a la búsqueda autónoma y razonada de determinados bienes y los modos de alcanzarlos. No defendemos únicamente que la competencia del compromiso ético forme parte de la formación universitaria, sino que además concebimos tal compromiso como un *modus vivendi* universitario, una cualidad humana que debe ser adquirida y practicada a lo largo y ancho de la formación universitaria.

En adelante presentaremos las concreciones de la competencia del compromiso ético, las diferentes hebras que lo conforman y encuentran acomodo en diversos momentos y lugares de la formación universitaria. En todas y cada una de ellas nos centraremos en dos cuestiones: primero, en las ideas que defendemos al respecto y, segundo, en las recomendaciones que podrían tenerse en cuenta para disponer de una completa formación universitaria. Vamos a tratar el compromiso ético con uno mismo y los demás; sin duda, un compromiso necesario cuando se habla de personas enroladas en estudios de Educación Superior. Se considerará a continuación el compromiso ético con la realidad, con aquello para lo que prepara la formación universitaria, hoy en día más cambiante y líquida que nunca. Seguidamente nos centraremos en el compromiso ético con la profesión, una demanda que, sin duda, se viene reclamando con más fuerza e insistencia conforme pasan los años. Por último, se abordará el compromiso ético con la Universidad con una institución que es algo más que un lugar de paso, un campus o un referente social, con una institución que representa a una comunidad de buscadores de conocimiento en el sentido más profundo del término.

3. COMPROMISO ÉTICO CON UNO MISMO Y LOS DEMÁS: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

Nada nuevo se añade si se afirma que la moral tiene, como poco, dos vertientes que, si bien *a priori* pueden parecer indisolubles, conforman a fin de cuentas una unidad. Nos referimos a la vertiente individual y a la social, a saber, a lo que se entiende como compromiso ético con uno mismo y con los demás.³ Como se ha dicho, en principio parecen dos caras opuestas e inconmesurables de una misma moneda; sin embargo, la moral y el compromiso ético suelen dirimirse en una tensión entre uno mismo (interés personal, altruismo, egoísmo, sentimientos, emociones, subjetividad) y los demás (bien común, interés general, responsabilidad social, desarrollo sostenible, colectividad, sociedad). La cuestión es cómo afrontar el desarrollo del compromiso ético con uno mismo si este «uno mismo» es (o puede ser) contrario al bien común, al interés general o al compromiso ético con los demás. En muchas ocasiones, los intereses del mercado y del capital no convergen con el bien común o la responsabilidad social de las empresas. Ante esta situación, el profesional se encuentra en una encrucijada moral que no tiene una fácil solución.

Cualquier estudiante ha de saber, o ha de conocer o plantearse cuáles son las posibles repercusiones de una decisión profesional que –para qué negarlo– siempre tiene un componente moral. En el ejercicio laboral, cualquier profesional aborda una serie de trabajos, proyectos, decisiones, funciones y acciones que no únicamente repercuten en su entorno inmediato, sino que tienen consecuencias que sobrepasan su

3. Conviene explicitar la diferencia entre ética y moral. La ética es una disciplina filosófica y, por tanto, en cuanto que reflexión sobre la moral, tiene una clara dimensión teórica. La moral, en cambio, es el conjunto de valores, normas, virtudes, etc., de una persona o comunidad. Estrictamente hablando, más que de «compromiso ético», debería usarse el término de «compromiso moral», porque lo que se pretende no es un conjunto de conocimientos o reflexiones teóricas, o no únicamente, sino más bien una forma de actuar. Sin embargo, y conscientes de que a esta competencia se la ha acuñado como «compromiso ético», mantendremos la denominación original.

espacio e incluso su tiempo. Esto es, tiene derivaciones y efectos que pueden trascender incluso su vida.

Es, pues, preciso que el estudiante se habitúe, durante el grado, a reflexionar personal y colectivamente sobre las posibles consecuencias –predecibles o no– de sus acciones y de sus decisiones. Bajo este punto de vista, la formación universitaria es el momento idóneo para incidir en la adquisición del compromiso ético y en su desarrollo. De este modo, conviene tener en cuenta que, al margen del aprendizaje del conocimiento y de su aplicación, el estudiante ha de acostumbrarse a reflexionar críticamente acerca de la naturaleza de sus acciones, del valor añadido de sus decisiones, de los valores que acompañan el ejercicio profesional y de cuál es la finalidad de su función profesional.

No cabe duda de que la realización profesional es una parte importante de nuestras vidas; de hecho, por eso, entre otros motivos, se estudia en la Universidad. Si un estudiante cursa una carrera es, entre otras razones, en buena medida porque busca una satisfacción personal en el ejercicio profesional, más allá de un sueldo o de un simple medio de subsistencia. Cuando un estudiante elige un grado ha de tener en cuenta que al ejercicio de la profesión le dedicará muchas horas en su vida y que, por tanto, ha de resultarle agradable y enriquecedor, también ha de gustarle. Al margen de la remuneración que perciba, la satisfacción personal tiene que ver, ante todo, con cuestiones principalmente morales. Se podría afirmar que nadie es plenamente feliz si solo el salario le compensa de su trabajo; además, el trabajo ha de complacerle, ha de sentir que aporta algo a los demás y a la sociedad. A esto nos referíamos anteriormente con la expresión «valor añadido». Por este motivo, no únicamente es importante tener en cuenta el compromiso ético en relación con uno mismo, sino también en relación con los demás.

3.1. El compromiso ético en relación con uno mismo

Resulta importante resaltar que el compromiso ético, ante todo, requiere un hábito de reflexión personal y una actuación en coherencia con los propios valores o argumentaciones morales. Sobre este segundo

requerimiento nadie tiene garantía, salvo el propio sujeto moral que actúa. Sin embargo, el primero, la reflexión sí ha de ser objeto de atención a lo largo de la formación universitaria. Se trata, pues, de que en la Universidad los alumnos se acostumbren a pensar, a reflexionar y a argumentar ante cualquier decisión moral. Así, resulta necesario que, en las diferentes asignaturas que componen un grado, los alumnos se habitúen a reflexionar y argumentar, a pensar en las posibles repercusiones de sus decisiones morales. En esta dirección, a continuación, se ofrecen algunas estrategias que pueden ser utilizadas a lo largo del desarrollo de una asignatura universitaria.

3.1.1. Resumen

El «resumen» es un recurso que pretende ayudar al alumno a esclarecer el *quid*, el fondo, el centro o la médula de una lección, tema o unidad didáctica. Al final de la clase, el alumno ha de dedicar entre cinco y diez minutos a escribir, en un folio en blanco, las ideas o argumentos principales de la sesión anterior. De este modo, el alumno se habitúa a sintetizar lo más destacable e importante de un contenido. Se acostumbra a señalar la esencia de las cosas, a encontrar el *quid* de la cuestión. Se trata de que los estudiantes sepan especificar los rasgos esenciales de la clase y obvien las cuestiones menos relevantes. La capacidad de síntesis es un elemento fundamental previo a la valoración moral. Por este motivo, redactar resúmenes que se entregan al profesor, y este retorna corregidos, es una forma de habituarse a captar los rasgos esenciales de la materia, del contenido y de la disciplina.

3.1.2. Five minute paper

En el aula, el profesor puede formular una hipótesis que escribe en la pizarra. El alumno copia la hipótesis en un papel en blanco y, por escrito, en diez minutos, ha de demostrarla o refutarla. Esta técnica se utiliza para aprender a argumentar o contraargumentar los motivos del por qué sí o no de esa hipótesis. Es necesario que el profesor vele por que el alumno realice un discurso coherente y con consistencia interna a fin de mostrar la viabilidad de la hipótesis o su rechazo. Este ejercicio no puede ocupar más de mil palabras ni más de diez minutos. Es una forma de habituar al alumno a estructurar un discurso, hallar los argumentos principales y acompañarlo de una redacción convincente y

concluyente. El profesor ha de retornar corregido el ejercicio para que el alumno sepa qué aspectos ha de mejorar, ampliar o argumentar con mayor profundidad o detenimiento en la siguiente prueba de esta naturaleza.

3.1.3. Reflexión personal

Esta técnica consiste en que, ante un tema controvertido o un dilema moral que surge a lo largo del curso de una asignatura, el alumno escriba un texto de entre setecientas y mil palabras argumentado su postura personal. Cabe subrayar que no se trata de que el alumno relate su opinión, sino de que argumente moralmente y justifique las razones que le llevan a sostener su postura personal. En este ejercicio, lo importante no es tanto la opción por la que se decanta el alumno ante la cuestión controvertida o el dilema moral, cuanto las razones que esgrime para sostener su elección. Habitarse a realizar una reflexión crítica por escrito es un ejercicio que ayuda a ponderar las diferentes opciones que se presentan ante un dilema moral y analizar la complejidad de la situación. El alumno ha de entregar el texto al profesor, quien se lo retornará corregido. En la revisión, el profesor ha de intentar señalar los elementos que vea incoherentes en el discurso del alumno, los argumentos que se contradicen, o señalar los aspectos que cree que el alumno habría de haber tenido en cuenta en su valoración y le han pasado desapercibidos o ha obviado directamente. Este tipo de ejercicios resultan más idóneos en las sesiones de *practicum* o en los seminarios de prácticas que se realizan a lo largo del grado, por ser las más propicias para este tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones, estas sesiones, además de orientar a los alumnos en su futuro ejercicio profesional, están específicamente diseñadas afrontar las posibles cuestiones o controversias morales que surgen en las tareas profesionales.

3.2. Compromiso ético en relación con los demás

Resulta obvio que la moral, aunque sea individual, tiene repercusiones en los demás, en el entorno tanto social como natural. Las decisiones y acciones se circunscriben en un espacio y un tiempo determinados. Sin embargo, las repercusiones de esas acciones pueden traspasar el

espacio y el tiempo en que fueron realizadas. Por este motivo, es importante aprender a dialogar, consensuar y pactar con los demás las decisiones morales que implican a los demás. En realidad, una persona, además de revolver con eficiencia los posibles retos y problemas que se plantean, tiene que resolver cuestiones morales que surgen en buena parte del tiempo de trabajo. La mera priorización de las acciones o de las funciones que va a realizar a lo largo del día ya contiene una valoración moral. No únicamente se prioriza lo más urgente, dentro de las múltiples tareas, sino, lo más importante, dentro de lo urgente, y, por tanto, la decisión de por qué algo resulta más importante que otra cosa es en sí misma una decisión moral. Por este motivo, las acciones y las decisiones no únicamente afectan al agente moral y a su trabajo, sino también a su entorno social y natural. En esta dirección, se proponen a continuación algunas estrategias para el desarrollo del compromiso ético en relación con los demás.

3.2.1. Diálogo conjunto

Un recurso factible y recurrente para el desarrollo conjunto del compromiso ético es un diálogo que se puede realizar con todo el grupo de clase, en función de sus dimensiones, o en pequeños grupos. Se trata de que el profesor plantee un tema controvertido de la disciplina o un caso específico que contenga un dilema moral. Los alumnos han de argumentar y pensar qué opciones de resolución hay del caso, qué argumentos, consideraciones, premisas y contraargumentos se proponen para cada posible solución y qué repercusiones tiene cada una de ellas. El profesor, o un alumno, actúan de moderador del diálogo. Los aspectos importantes para el correcto desarrollo del diálogo son: el respeto a la secuencia de las intervenciones, y escuchar los argumentos de los demás sin alterar el orden ni el tono de la interlocución. Se han de ofrecer argumentos novedosos en la participación; no pueden reiterarse juicios, motivos, razonamientos ya emitidos ni repetir consideraciones ya expuestas por otros compañeros. Se ha de intentar aproximar posturas, y evitar posicionamientos radicales o situaciones estancadas o enfrentadas. Se ha de procurar que los argumentos que se esgriman recojan informaciones, datos, contenidos de la materia, de la disciplina y de la asignatura, en particular. Esto es, que el conocimiento aprendido se ponga en práctica comunicativa. Asimismo, el diálogo debe tener un tiempo predeterminado, no puede extenderse indefinidamente.

Cuando el moderador observe que los argumentos que se esgrimen menosprecian posiciones contrarias, rozan el ataque personal o se están reiterando sin avanzar en el análisis del tema o de la situación, debe dar por finalizado el debate. El papel del moderador es crucial, puesto que ha de intentar sintetizar en una solución o en una propuesta las posiciones anteriores, buscar un punto de equilibrio (siempre que sea posible) entre las diferentes valoraciones que han surgido a lo largo del mismo. Concluido el diálogo, el profesor puede proponer la redacción de un escrito de reflexión personal al modo en que se ha descrito en el apartado anterior.

En su obra *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Adela Cortina ofrece unas recomendaciones para el diálogo que pueden orientar esta estrategia didáctica. Reproducimos, a continuación, las condiciones que esta autora propone recogiénolas de la ética discursiva (Cortina, 1997: 248-249):

- En el diálogo deben participar los afectados por la decisión final. En caso de que no puedan, han de tener a alguien que represente sus intereses.
- Para que el diálogo sea realmente fructífero, todos los interlocutores han de estar convencidos de que tienen algo que aportar y que aprender. Por tanto, se muestran dispuestos a escuchar a los otros.
- El aspecto anterior supone que quienes intervienen no pueden cerrarse o sostener una postura radical o de verdad absoluta, sino que el diálogo ha de ser bilateral.
- Las personas que intervienen han de estar dispuestas a escuchar abiertamente y mantenerse en su postura inicial si los argumentos esgrimidos a lo largo del proceso dialógico no les convencen, y, en caso contrario, si les convencieran, modificarían su postura.
- Todas las partes intervinientes en el diálogo han de procurar encontrar una solución justa, por tanto, empatizar con su interlocutor. En este caso, la palabra *empatizar* no significa llegar a un acuerdo total plenamente consensuado, sino buscar los mínimos comunes y precisar en qué aspectos se concuerda y en qué otros no.
- El diálogo serio y respetuoso requiere que todos los interlocutores puedan expresar sus puntos de vista, explicar sus justificaciones y replicar a las contraargumentaciones.

- El acuerdo final, para ser justo, no debe regirse únicamente por los intereses individuales o colectivos, sino por intereses universalizables.
- La decisión final puede ser errónea y, por este motivo, siempre debe permanecer abierta a revisiones posteriores.

3.2.2. Seminarios específicos

Ante un avance científico, dentro de cada disciplina, siempre se plantean unos dilemas morales sobre los que merece la pena reflexionar. Aunque se sostenga erróneamente que el conocimiento es neutro, su aplicación no lo es. Cuando en una disciplina se realiza un descubrimiento, un avance, está claro que se han de tener en cuenta las posibles repercusiones de su utilización, de su aplicación o de su uso sistemático y reiterado, e intentar anticiparlas. La responsabilidad de su aplicación depende siempre del profesional o del conjunto de profesionales que deciden utilizar ese conocimiento o esa técnica. Los seminarios específicos son monográficos de tres o cuatro sesiones, en función de los requerimientos de la temática que se emplean para la valoración de estos nuevos avances o dilemas que surgen en una disciplina concreta. El profesorado puede dedicar algunas sesiones a trabajar monográficamente algún tema que sea interesante porque es un tema de actualidad, o porque es una materia no resuelta por la comunidad científica, o porque la interpretación de la normativa o de la ley no está del todo esclarecida en el ejercicio profesional, o por otros motivos que considere oportunos. En este seminario específico, el profesor ha de destinar una o dos clases –las primeras a ser posible– a plantear el estado de la cuestión. Es decir, ha de presentar el contenido de la materia en que se va a centrar el seminario. Las siguientes sesiones se pueden dedicar a analizar conjuntamente las posibles soluciones de los dilemas que se plantean, abordando la complejidad del tema, o a buscar alternativas posibles a este problema. En función de cómo se plantee el desarrollo del seminario, la última sesión (o últimas sesiones) ha de dedicarse a realizar un debate conjunto e intentar una síntesis que incluya una reflexión personal.

La diferencia entre el diálogo conjunto, estrategia didáctica anterior, y el seminario específico es que mientras en la primera todos los sujetos han de intentar establecer un acuerdo final, en esta lo importante es la reflexión personal que el alumno o la alumna realiza.

3.2.3. Trabajos en grupo

Otro recurso que, entre otros aspectos, permite el desarrollo del compromiso ético en relación a los demás es el trabajo en grupo. El trabajo en grupo obliga a una serie de compromisos individuales y conjuntos que, sin lugar a dudas, implica sacrificar los intereses personales del grupo. Para que un trabajo llegue a culminarse todos los miembros han de implicarse, han de responsabilizarse sobre el objetivo y el fin del mismo. Por este motivo, el trabajo en grupo es una gran oportunidad porque requiere del desarrollo del compromiso ético individual y colectivo. Obliga a consensuar en el seno de un pequeño grupo de cuatro o cinco estudiantes, cuáles son los objetivos, las acciones individuales, el calendario de realización de estas acciones y si el resultado final alcanza o no los objetivos diseñados.

Para ello, el profesorado ha de tutorizar los trabajos en grupo. Esta supervisión se concreta en acompañar la elección del tema dentro de la asignatura, comprobar la adecuación del contenido y viabilidad del mismo en el marco de la materia y del semestre, revisar el diseño del proyecto y la calendarización del mismo, así como enseñar a concretar los objetivos generales en objetivos específicos y en acciones personales y grupales. Se trata de que, por grupos reducidos, los alumnos diseñen un proyecto, se habitúen a consensuar los objetivos, a discutir las acciones que cada miembro ha de realizar, a concretar la aportación de cada miembro en el trabajo y cumplir los plazos establecidos. Todas estas cuestiones, que en un principio pueden resultar obvias, tienen su complejidad y ayudan al alumno a habituarse al trabajo en grupo, aportar ideas, reflexionar sobre el progreso del mismo, cumplir plazos y llegar a unas conclusiones que supongan una aportación individual y colectiva.

A lo largo del desarrollo del trabajo siempre surgen dificultades que el conjunto del grupo ha de aprender a sortear colectivamente. Estas dificultades que se han de superar son una oportunidad de crecimiento moral individual y colectivo, que entrenan a los estudiantes para afrontar situaciones controvertidas en su futuro ejercicio profesional.

3.3.4. Sesiones de debate (pequeño grupo)

Otra ocasión idónea de desarrollo de la reflexión crítica y del compromiso ético colectivo son las sesiones de debate en pequeño grupo. El

profesor puede dividir la clase en pequeños grupos de discusión monográficos sobre temas que sean de especial interés, controvertidos o no. En cualquier disciplina académica, trabajo o ejercicio profesional surgen dilemas o controversias morales cuya resolución no resulta clara ni nítida. Decantarse por una postura o emitir un juicio moral supone un ejercicio de reflexión que ha de entrenarse en la formación universitaria. De este modo, los alumnos han de aprender a dialogar, conversar, comunicar, deliberar conjuntamente razonando y escuchando posturas, interpretaciones y justificaciones diferentes de las que ellos emitirían. El profesor ha de moderar esta discusión conjunta evitando la banalización del tema, y asumiendo la complejidad de las situaciones en las que este dilema puede dirimirse. Dada la naturaleza democrática de nuestra sociedad, resulta adecuado que el alumno se acostumbre a dialogar, a argumentar su postura, a pensar y anticiparse a las repercusiones de sus acciones y decisiones profesionales. Estas sesiones de debate en pequeño grupo, además de habituar al alumno a reflexionar, suponen una apertura de mente, aprender a escuchar y argumentar, a consensuar posturas opuestas y a interpretar las leyes respetando a los demás y sus derechos. El profesor ha de velar, como moderador del debate, para que no se radicalicen las posturas de los alumnos. De este modo, los alumnos aprenden a oír voces diferentes y a tener en cuenta posiciones adversas o contrarias a las propias. Como se relataba en el debate conjunto, una posible forma de finalizar el debate es solicitando a los alumnos un escrito de reflexión personal sobre el dilema debatido en pequeño grupo.

3.2.5. Visionado de películas o reportajes y discusión conjunta

Una de las técnicas más utilizadas para el desarrollo del compromiso ético con los demás es el visionado de una película, escogida por el profesor o propuesta por algún alumno, que aborde un tema que se está tratando en la disciplina académica. El visionado de películas o reportajes puede concluir con una discusión conjunta o un debate por pequeños grupos que permite el diálogo y la discusión de temas morales.

Si bien no es una técnica de la que se pueda abusar en el transcurso de una asignatura, una película, reportaje o documental bien escogido puede ilustrar algunos de los problemas o dilemas morales que se plantean en el ejercicio de una profesión. El profesor ha de acompañar el vi-

sionado con un debate final que contenga los elementos prioritarios del tema que se está tratando. El debate puede seguir los mismos criterios que los relatados a propósito del diálogo conjunto.

3.2.6. Role-playing (participación de un comité ético profesional)

Además de los recursos anteriores, otra técnica didáctica que puede ayudar al desarrollo de la competencia ética es el *role-playing*. Se trata de imaginar una situación problemática, o un caso concreto de dilema moral, en el ejercicio profesional en el que un trabajador se ha encontrado en un momento concreto de su trayectoria profesional. Dado el caso, el profesor ha de asignar a los alumnos, por pequeños grupos o individualmente, un rol que han de desarrollar. La situación podría ser la de la participación en un comité ético profesional de ese ámbito disciplinario. El cometido de este supuesto comité ético es tomar una decisión respetando la ley y asumiendo los derechos individuales y humanos vigentes. Los alumnos han de debatir y consensuar conjuntamente cuál es la decisión que finalmente se adoptará ante el dilema. Lo importante es aprender a reflexionar, a tomar en consideración la contextualización y complejidad de la situación, a valorar los diferentes actores que en ella intervienen y las diversas posturas que estos actores podrían adoptar en este caso. Se reparten los papeles de los agentes y se intenta dialogar conjuntamente. Finalmente, el comité ha de intentar consensuar tanto la decisión que adoptará como el protocolo de acción que, a partir de ahora, se seguirá en este caso y en casos similares, procurando anticiparse a las posibles repercusiones que esta decisión puede conllevar en cada uno de los agentes que intervienen.

4. COMPROMISO ÉTICO CON LA REALIDAD: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

Comprometerse⁴ significa aceptar, por propia voluntad, una obligación con respecto a algo o alguien, lo cual trae como consecuencia cambios en el sujeto y en su forma de actuar. Para una correcta comprensión de la expresión «compromiso ético» es necesario atender a cuatro cuestiones fundamentales: a) de qué tipo de compromiso se trata; b) quién es el que se compromete; c) ante qué o quién se compromete, y d) el fundamento o razón del compromiso.

Como se ha dicho, el compromiso es una obligación libremente aceptada que, en el caso que nos ocupa, es relativa al ámbito de la moralidad. Por tanto, no se habla aquí de compromisos sociales o legales adoptados a instancias de la ley positiva o de la presión social, sino de los que se adoptan por propia convicción y caen dentro de lo que uno considera que «debe ser» o «debe hacer».

El compromiso ético que estamos considerando es una competencia que se desea que el alumno adquiera. Poseer una competencia es tener un conocimiento, saber cómo utilizarlo, y ponerlo en práctica cuando se da el caso. La complejidad de la competencia ‘compromiso ético’ está en que necesariamente involucra tres aspectos distintos de la persona: el cognitivo, el afectivo y el de actuación que, en realidad, pueden resumirse en dos: la perspectiva interna y la externa del estudiante. Analizar estas dos dimensiones nos dará la clave para proponer estrategias de aprendizaje, pues las actividades que quieran desplegarse para que el alumno adquiera la competencia de compromiso ético tendrán que apuntar al desarrollo de la dimensión interna y externa de la competencia.

4. La RAE define el término *compromiso* como «obligación contraída». Ver: <<http://dle.rae.es/?id=A41ilou>>.

4.1. Dimensión interna

Con «dimensión interna» señalamos aquí la reflexión y el diálogo que el sujeto establece consigo mismo, fruto de lo que haya recibido del exterior y de lo que sea capaz de pensar a partir de lo recibido. Durante un largo período, el estudiante va siendo formado e informado por el ambiente que le rodea, en el que se incluye la familia, la escuela, los amigos y otra clase de grupos con los que comparte tiempo y experiencias. Ejemplos y conocimientos son el acervo a partir del cual desarrollar una reflexión propia. Estar más o menos dispuesto a la reflexión sobre cuáles son los deberes morales propios o a asumir compromisos éticos depende, al menos en parte, de la influencia que factores externos hayan ejercido sobre el estudiante. Incluso la propia capacidad de reflexión ha tenido que ser adquirida durante el proceso de incubación moral. En el curso de la reflexión interior del sujeto hay dos direcciones importantes: la reflexión sobre sí mismo y el pensamiento que dirige a la realidad. Aunque ambos son diferentes, son también interdependientes.

El autoconocimiento es una de las bases necesarias para el compromiso ético. Cada persona descubre quién y cómo es a través de su relación con los demás. Las experiencias que va viviendo y su forma de reaccionar ante ellas muestran a cada uno cuáles son sus deseos, esperanzas y conocimientos. A través de la exposición a la realidad, el sujeto adquiere conciencia de quién es. Y saber quiénes somos supone conocer nuestras debilidades, fortalezas, grado de voluntad e implicación con las cosas. Un compromiso ético basado en un autoconocimiento verdadero asegura su firmeza y continuidad temporal. Teniendo en cuenta que comprometerse obliga al sujeto a llevar a cabo determinadas actividades, su decisión debe ser firme y ha de estar dispuesto a mantenerla a través del tiempo. Cualquier compromiso que se adquiera basado en un mal autoconocimiento está condenado al fracaso. Uno tiene que conocerse a sí mismo y alejar la tentación del autoengaño, que conduce a formarse una imagen personal inadecuada. Un compromiso ético fundamentado en el autoengaño carecerá de continuidad temporal.

A la vista de un autoconocimiento ajustado a la realidad personal y teniendo en cuenta el compromiso ético que se quiere adquirir, el agente

moral entenderá los requisitos personales que ese compromiso demanda y tratará de adquirirlos para poder aceptar el compromiso. No es cuestión aquí de enumerar exhaustivamente todas las cualidades morales que se requieren para hacer frente a un compromiso ético, pero, de entre ellas, quisiéramos destacar dos por su especial relevancia: el valor y la perseverancia.

La virtud del valor es necesaria para enfrentarnos a todas las situaciones que exigen un esfuerzo personal para darles respuesta. Situaciones que suponen algún tipo de displacer para el agente, bien sea porque deja de lado algún placer, o bien porque hacerles frente supone un dolor, un malestar o un esfuerzo. El compromiso ético exige la dedicación del tiempo propio a la realidad, y frustrar o postergar los intereses personales en beneficio de lo que uno mismo considera superior. Gracias a la virtud del valor, quien adquiere un compromiso ético antepone la respuesta que considera adecuada a su propia comodidad o interés. El valor va asociado a la capacidad de lucha para que lo que «debe ser» acabe «siendo».

A la virtud del valor ha de asociarse la perseverancia. Ser valiente una vez para cumplir con el compromiso ético adoptado es fácil; mantener ese compromiso a lo largo del tiempo no lo es. Y se comprende bien por qué. Para el sujeto que ha adquirido un compromiso ético, la realidad es lo primero; sus intereses quedan en un segundo plano, cuando lo más natural (sin mantener que el compromiso ético no lo sea) es dar prioridad a su propia persona frente a las exigencias de la realidad. Por eso, la virtud de la perseverancia debe complementar la del valor para que la decisión tomada, que conllevará esfuerzos varios, pueda ser mantenida a lo largo del tiempo. La perseverancia añade al valor la firmeza en los objetivos propuestos y el esfuerzo continuado en el tiempo.

La reflexión sobre la propia persona debe hacer evidente si el sujeto está o no en condiciones de adquirir un compromiso ético. En el caso de que así sea, también la reflexión ha de poner de relieve la clase de requisitos necesarios para el compromiso. Si uno llega a la conclusión de que no puede adquirir un compromiso ético, este resultado debería llevarle a profundizar en la condición moral de su persona.

4.2. Dimensión externa

La exploración interior y la reflexión de la que hemos hablado en el apartado anterior conduce, en muchos casos, a adquirir un compromiso ético, con una comprensión plena de las consecuencias que comporta. Pero la dimensión interna del agente moral, dentro de la que situamos el autoconocimiento y las decisiones, ha de tener su reflejo en la esfera exterior, que es la de la actuación. Al fin y al cabo, los actos son la ejecución de las decisiones adoptadas. Pues, mientras puede haber decisiones que no se realicen, no hay actos continuados que no traduzcan decisiones adoptadas. El compromiso ético exige que el compromiso aceptado sea llevado a la práctica a través de actos que demuestren la firmeza de la decisión tanto al sujeto como a los demás. Actuar conforme a lo que uno ha estimado que es su deber es una cuestión de coherencia personal al tiempo que se proyecta en los demás una imagen de su carácter moral. Un verdadero compromiso ético obedece a este orden; en primer lugar, a la coherencia personal y, en segundo lugar y como consecuencia del primero, a una imagen social. El compromiso ético no se altera si no existe un observador del compromiso adquirido por el agente moral; sí se altera, en cambio, si con sus actos uno no cumple con el compromiso asumido.

Hasta ahora nos hemos referido a la persona que adquiere un compromiso ético. Es el momento de analizar aquello con lo que se compromete: la realidad. Con el término *realidad* se suele hacer referencia a todo lo que existe, a lo que hay o a lo que se da. Para un sujeto, la realidad es lo que tiene ante sí, aunque también él forme parte de lo que existe. La realidad a la que se enfrenta el sujeto son los demás y el mundo, concretado en la naturaleza, los seres vivos y los seres inertes que la constituyen. Desde esta consideración de los componentes de la realidad, el compromiso ético que adquiere el agente se dirige hacia sus semejantes y el medioambiente –incluyendo aquí a los animales–, también hacia sí mismo en tanto que elemento de la realidad. Sin duda, esperamos de quien adquiere un compromiso ético con la realidad que actúe con sensibilidad y consideración hacia las personas, tenga una actitud de respeto y conservación del medioambiente, y estime que ese compromiso incluye los deberes morales que tiene hacia sí mismo.

Si bien estos son los elementos concretos frente a los que se adquiere un compromiso ético cuando hablamos de la realidad, abordaremos este tema considerando un compromiso general con la realidad, que es un compromiso con el ser, el bien y la verdad (Mauri, 2016).

Para adquirir un compromiso ético con la realidad hay que estar convencido de que algo objetivo (*ser*) existe fuera de uno mismo, es decir, que lo que llamamos «realidad» no es una construcción de cada sujeto, sino algo independiente de él. Del mismo modo, el compromiso ético es incompatible con la noción de «sujeto» como el conjunto de actos que se despliegan ante los demás sin un núcleo esencial de identidad permanente, sin vida interior. El subjetivismo radical empieza cuestionando la realidad objetiva y la identidad personal, para acabar afectando al conocimiento y la valoración moral de esa realidad.

La verdad es una consecuencia del convencimiento de que existe una realidad independiente del sujeto conocedor. Por eso mismo, la realidad constituye el fundamento de la verdad. Cuando existe la certeza de que la realidad existe por sí misma, se pone en evidencia la necesidad de conocerla y la voluntad para actuar en consecuencia. Estas breves líneas contienen una serie de implícitos. Uno de ellos es que la realidad tiene autoridad ante el sujeto en el sentido de que su entidad antecede y se impone a los deseos del sujeto; otro implícito es que este debe salir de sí mismo para «hacerse» con la realidad, incluso en el caso de que la realidad que quiera conocer sea la propia.

Sin embargo, se puede pensar y vivir dando por supuesto que no existe una realidad sustantiva que guíe el conocimiento y la praxis, o que aquella es líquida e inestable. Así, afirmar que la realidad puede ser creada o simulada es situarse en el extremo opuesto al ideal de *ver* y *atender* la realidad. Con la afirmación de la existencia objetiva de la realidad aparece otro concepto, el de «verdad», implicado en el compromiso ético. La responsabilidad de conocer la realidad en sus justos límites y dentro de nuestras posibilidades es lo que define el compromiso con ella.

La virtud de la veracidad es la capacidad comunicativa humana bajo el supuesto de que el ser humano puede conocer lo que llamamos como

«realidad». Para definir la virtud de la veracidad son necesarios tres elementos: el emisor veraz, y todo lo que comporta, el receptor al que se le comunica la verdad y la realidad objeto del conocimiento verdadero comunicado. La veracidad es un compromiso que se adquiere tanto con el otro como con la realidad;⁵ ambos constituyen sus dos puntos de apoyo.

Aunque a menudo se ha identificado la veracidad con la sinceridad, hay que entender que la sinceridad es una clase particular de veracidad, la verdad con respecto a uno mismo. De ahí que lo contrario a decir la verdad sea mentir, mientras que la hipocresía es lo opuesto a la sinceridad. El «culto a la sinceridad» va unido al subjetivismo y al narcisismo modernos. Lo propio de un sujeto ensimismado es tomar la sinceridad por uno de los ejercicios básicos de autoafirmación. Sin embargo, tanto la sinceridad como la veracidad son dependientes del concepto de verdad. En la medida en que se niega la existencia de la verdad, se pone en cuestión la posibilidad de hablar de ambas virtudes. El respeto a la existencia de una realidad sustancial independiente del sujeto exige de este un compromiso ético que se especifica en el esfuerzo por ser veraz y sincero.

Hasta este momento hemos planteado la relación del sujeto con la realidad desde la perspectiva del conocimiento. Vamos a situarnos ahora en el plano de la actuación del agente moral sobre la realidad. Surge aquí la pregunta sobre qué clase de decisiones y actuaciones son las requeridas por la situación, son las mejores o son las que debemos hacer. El compromiso ético con la realidad comporta hacer frente a estas cuestiones, lo que supone alejarse de planteamientos morales subjetivistas.⁶ El respeto por la realidad no solo conduce a aceptar la necesidad de su conocimiento, sino también a tener en cuenta cómo es esa realidad a la hora de intervenir sobre ella. Desde esta perspectiva, el agente moral se ve obligado a considerar la necesidad que la realidad impone, y no

5. «El realismo apela a la idea de un orden de cosas que es independiente de nosotros, y esto quiere decir, en concreto, independiente de nuestra voluntad. Un paradigma de esto es el fenómeno familiar de la "obstancia", en la cual la realidad sencillamente bloquea nuestros intentos» (Williams, B., *Verdad y veracidad*, Barcelona: Tusquets, 2006, pág. 143).

6. Para profundizar sobre este asunto es interesante acudir a: GIDÈTICA, *the competence of ethical commitment and relativism* (en prensa).

solo su propio interés egoísta sobre ella. El hecho de que sea lo mejor para los demás, para el medio ambiente o para las generaciones futuras es una cuestión que implica la actuación de un sujeto comprometido moralmente con la realidad.

Las exigencias del compromiso ético con la realidad incluyen el rechazo de una serie de actitudes y conductas, del mismo modo que suponen la aceptación de otras diferentes. El egoísmo, en sus diversas manifestaciones, es la actitud contraria al compromiso ético.

Existe un tipo de egoísmo en el que el sujeto es el centro de su mundo y desde esa perspectiva mide y valora todo lo demás. Esta es una actitud que impide al hombre ver todo lo que existe fuera de él. La relación de un sujeto, centrado en sí mismo, con la realidad está mediatizada por el velo egoísta de las propias necesidades, preocupaciones o deseos. Esta actitud le impide ver con claridad las necesidades, preocupaciones y deseos de los otros. La mentira, el desdén por las consecuencias perjudiciales de los actos, la priorización absoluta del placer propio, la falta de valor para enfrentarse a situaciones de injusticia que demandan dejar a un lado la comodidad son manifestaciones del egoísmo o ceguera moral. A veces el egoísmo puede obedecer a una falta de «atención» a la realidad, a una carencia de sensibilidad para apreciar los aspectos no evidentes del mundo y de la vida, pero otras veces es debido a la falta de voluntad para luchar por lo que nos parece mejor o para combatir lo injusto. En estos casos, el egoísmo es producto de la falta de valor, no de la incapacidad de «darse cuenta».

Por tanto, el compromiso ético remueve el egoísmo, ya que, con este compromiso, el sujeto tiene voluntad de apreciar y de atender a la realidad, de actuar para contribuir con su esfuerzo a mejorarla en todo lo que esté en su mano, o al menos a contrarrestar las injusticias.

Antes de considerar las estrategias para el compromiso ético con la realidad, es necesario que tratemos brevemente el último punto que apuntábamos al comienzo: el fundamento o razón del compromiso. Este solo puede encontrarse en la clase de viviente que es el ser humano, un ser capaz de pensar y de sentir. Porque entiende, el hombre puede conocer lo que le rodea, planificar sus acciones, anticipar el futuro,

ponerse en el lugar de otro comprendiendo sus necesidades. Al mismo tiempo, porque es capaz de sentir, el ser humano puede hacer suyo el dolor de los demás seres vivos, y a través de sentirlo y comprenderlo, actuar para paliarlo. Ser capaz de pensar y de sentir supone poder escoger cómo actuar. De ahí la posibilidad y necesidad del compromiso ético con la realidad.

4.3. Recomendaciones para fomentar el compromiso ético con la realidad

En este apartado propondremos unas actividades que fomenten la adquisición de la competencia del compromiso ético entre los estudiantes universitarios. Cualquier propuesta que se haga tiene que ir dirigida a que el estudiante tome conciencia de la realidad que le circunda, salga de sí mismo y comprenda la necesidad de comprometerse a actuar.

Dos objetivos son los deseables para fomentar la adquisición del compromiso ético. Uno apunta al aspecto cognitivo del alumno, mientras que el otro se refiere al de su actitud y sensibilidad. El resultado práctico de la adquisición del compromiso ético, la actuación personal no puede ser un objetivo directo del profesor, ya que pertenece a la decisión libre del alumno. En realidad, la tarea del profesor solo puede consistir en «mostrar» para que el estudiante «mueva» su comprensión y afectividad. Ambas serán las causas de su actuación.

4.3.1. El uso de las artes visuales

Entre los fines importantes para la adquisición de la competencia del compromiso ético está la estimulación de la imaginación moral. La imaginación sin análisis, dice D. Callahan (1980), es ciega, y el análisis sin imaginación, estéril. Es conveniente acercar al alumno a la dimensión moral estimulando sus sentimientos como paso previo al análisis racional. La realidad siempre ha interesado a los artistas, muchos de ellos han tratado de explicarla de un modo distinto a como lo hace, por ejemplo, la filosofía. A partir de la convergencia en el interés por la realidad que se da entre la ética y el arte, podemos utilizar las artes visuales como camino de sensibilización con respecto a diferentes aspectos de la realidad, resaltados por los artistas y no siempre evidentes para el

espectador. Dejando de lado la importancia que las artes visuales tengan en sí mismas, aquí son presentadas como una forma de introducción a aspectos poco evidentes de la realidad. Contemplar una obra de arte es aprender a atender, con una mirada pausada y cuidadosa, lo que está delante. Este entrenamiento en la contemplación, en el análisis visual, no solo sirve para introducir cierto tipo de placer en la vida, sino que, en realidad, es un entrenamiento moral. Murdoch afirma: «No hay que olvidar que aprender a disfrutar del arte es aprender a amar la virtud» (Murdoch, 1980: 86).

Hablamos de artes como la pintura o la escultura que, valiéndose de los elementos iconográficos propios, muestran materialmente ideas abstractas. También para esta finalidad sirve el cine, que lleva al espectador a «vivir» situaciones y a generar sentimientos que pueden ir modelando el conocimiento y la sensibilidad del estudiante.

Trabajo sobre un cuadro o una escultura

Tras la contemplación atenta del cuadro o la escultura, el alumno debe describir la obra de arte entrando en el significado iconográfico de los elementos empleados por el artista: elementos inertes, seres vivos, colores y disposición de los componentes en el espacio (en el caso de las pinturas). Tras la reflexión personal, se trabajará en grupo sobre lo que la obra de arte comunica.

Ejemplos de obras de arte sobre las que trabajar:

- *Alegoría de la prudencia*, de Tiziano
- *El alma condenada*, de Gian Lorenzo Bernini
- *El triunfo de la virtud*, de Andrea Mantegna
- *La danza de la vida humana*, de Nicolas Poussin

Trabajo sobre obras cinematográficas

A diferencia de lo que sucede con las obras de arte, que están completas y dadas al espectador en una unidad temporal, las películas narran una historia en un tiempo durante el cual el director explicita el problema que desea que el público piense (Brunet, 2003). Tras la visualización de la película el alumno debe redactar una breve reflexión so-

bre: a) su contenido (se analiza el grado de comprensión que el alumno ha tenido) y b) la aportación personal a la que ha contribuido el filme (¿qué ha descubierto? ¿en qué ha pensado?). Tras este ejercicio, puede realizarse una actividad en grupo donde cada alumno comparte su experiencia.

Ejemplos de obras cinematográficas sobre las que trabajar:

- *Las dos caras de la verdad* (Gregory Hoblit, 1996)
- *El abogado del diablo* (Taylor Harckford, 1997)
- *Todo comienza hoy* (Bertrand Tavernier, 1999)
- *El árbol de la vida* (Terrence Malick, 2011)
- *El puente de los espías* (Steven Spielberg, 2015)

4.3.2. El uso de la literatura

La ficción siempre acontece en el terreno de los hechos. Como tal, es susceptible de ser cuestionada y reflexionada sin otra habilidad que la del ejercicio racional. La literatura es un arte donde se pueden presentar los hechos humanos con todas sus características morales, lo que permite trabajar diversos aspectos entre los que se incluye la competencia del compromiso ético. La literatura puede estimular la emulación de la conducta de los personajes de la obra literaria. La imitación o capacidad de identificarse con alguna de las decisiones, actos o situaciones vividas por un personaje literario han de entenderse en sentido positivo cuando no se trata de una emulación ciega o inconsciente, sino que esa imitación es fruto de la reflexión a que ha sido llevado el agente moral a partir de las vivencias del personaje literario. La obra literaria sugiere posibles respuestas a una situación. El análisis de unas circunstancias dadas y las actitudes y decisiones de los personajes inducen al lector a la reflexión sobre las consecuencias de sus actuaciones.

Sin experimentarlo en la propia vida, en la que los hechos son irreversibles, el lector puede aprender de aquello que les sucede a los personajes literarios, a condición, eso sí, de que la obra tenga determinadas características y el lector esté preparado para captarlas. En este sentido, la experiencia moral a partir de la literatura puede ser muy fecunda y preparatoria de la experiencia moral auténtica. El hecho mismo de la confrontación entre lo que el texto literario puede desvelar en

el lector y las decisiones y actuaciones de los personajes ayuda al lector al autoconocimiento y la reflexión sobre qué clase de vida quiere protagonizar. La literatura no puede ofrecer soluciones, porque todo lo que se dice en un texto literario pertenece a la ficción. Su interés está en todo lo que es capaz de sugerir a un espíritu atento. Tal como afirma R. Duska (1985), si la literatura tiene alguna relevancia para las consideraciones morales es porque, frente a la ética, que trata de leyes y máximas que por su formalidad no parecen rozar las vidas humanas, la literatura se refiere a la vida interior de los seres humanos tal como son. Nada puede sustituir la experiencia moral personal ni tampoco cambiarla; pero todo lo que no forma parte de esta experiencia puede iluminarla, perjudicarla o serle indiferente. La literatura constituye un buen instrumento para ilustrar la realidad e inducir a la reflexión sobre las situaciones, las decisiones morales y la vida moral de los seres humanos. Por más que muy a menudo la realidad supere la ficción, la ficción literaria puede ser un buen simulacro que nos ayude a enfrentarnos a la realidad.

Si gran parte del aprendizaje moral se lleva a cabo a través de la experiencia, hay que trabajar la percepción y la sensibilidad, es decir, la habilidad de saber distinguir, en una situación dada, qué es relevante para el pensamiento y para la acción. Para este fin la literatura es una buena herramienta.

En esta actividad se propone escoger una obra de literatura y distribuir su análisis por capítulos, de modo que su lectura y comentario se lleve a cabo durante varios meses. Cada semana se comentará por grupos, o en conjunto si el grupo es reducido, el contenido del capítulo (o los capítulos), poniendo énfasis en:

- el argumento;
- los personajes: características morales, decisiones, conflictos, dilemas;
- lo que se pone de manifiesto en cuanto a ideas morales.

Al finalizar la lectura completa de la obra, el estudiante deberá escribir un texto de reflexión en el que vierta qué rastro ha dejado la lectura de la novela en su vida.

Ejemplos de obras de literatura sobre las que trabajar:

- *Amor perdurable*, de Ian McEwan (1997)
- *Sentido y sensibilidad*, de Jane Austen (1812)
- *La campana*, de Iris Murdoch (1958)
- *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert (1857)
- *La voluntad*, de Azorín (1902)
- *La copa dorada*, de Henry James (1904)
- *Yo confieso*, de Jaume Cabré (2011)

4.3.3. Los casos prácticos

Otra de las formas de acercar la realidad a los estudiantes es plantear su exposición a través del análisis de un caso práctico. Para J. Dewey hay que partir de un caso práctico para crear en los alumnos un hábito de construir mentalmente situaciones de interacción humana y de resolución de problemas. El profesor ayuda al alumno en la representación imaginaria de la escena, donde el ejemplo escogido sirve para conducir la imaginación hacia situaciones personales cotidianas. La finalidad de este método es «la formación de una imaginación simpatética hacia las relaciones humanas que se dan en las acciones» (Dewey, 1967: 224). Se trata de examinar diferentes problemas y tratar de hallarles solución, teniendo en cuenta que uno de los puntos más importantes que el autor destaca es el de que el alumno aprenda a diferenciar entre juicios morales justificados y juicios morales que no lo son. La resolución de casos prácticos descubre al alumno la dimensión práctica y cotidiana de la ética al tiempo que le ayuda a relacionar los conocimientos con el caso particular. El análisis de casos es uno de los métodos más utilizados en la ética aplicada y en la ética profesional, porque, tal como afirma D. Elliot (1995), permite a los alumnos tener experiencias anticipadas de los problemas morales que pueden encontrarse en su trabajo y, simultáneamente, les ofrece la posibilidad de hallar nuevas vías de razonamiento frente a los problemas morales. En los casos prácticos, el profesor centra el conflicto, guía la discusión y la propuesta de soluciones de los alumnos.

Las tres estrategias apuntadas aquí no son las únicas que pueden ayudar al profesor en su labor de buscar actividades para la adquisición de la competencia del compromiso ético. Atendiendo al hecho de que el

concepto de realidad incluye todos los aspectos de lo que existe, cualquier experiencia o actividad que acerque a los estudiantes a la naturaleza y a los seres que la habitan con el fin de que tomen conciencia de que forman parte de ella, y actúen en consecuencia, constituirá un ejercicio para adquirir la competencia de la que hablamos. Asimismo, situaciones o actividades que conduzcan al estudiante a la reflexión, a la profundización en su propia personalidad le acercarán un poco más a comprometerse consigo mismo y con la realidad. Con todo ello se pretende que el alumno se abra al horizonte de la realidad y sea capaz de «mirar», porque la mirada intencionada le descubrirá qué hay más allá de su persona. Tanto la experiencia como la reflexión contribuyen al desarrollo de las facultades cognitivas y afectivas que el estudiante despliega para captar la esencia moral de la realidad. Su valoración moral y la actuación conveniente pondrán de manifiesto la profundidad con la que la competencia del compromiso ético haya arraigado en él.⁷

7. Para profundizar en este aspecto se recomienda: Mauri, M., *La enseñanza universitaria de la Ética*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113790/1/LA_ENSEÑANZA_UNIVERSITARIA_DE_LA_ÉTICA.pdf

5. COMPROMISO ÉTICO CON LA PROFESIÓN: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Compromiso ético con la profesión

Capacitarse en el ejercicio de una profesión es una de las principales razones por las que los estudiantes acuden a la Universidad. Una vez superadas las pruebas que demuestran la adquisición de los conocimientos, actitudes y valores, la obtención del título universitario informa a la sociedad de que la persona que lo tiene es de confianza, pues la comunidad universitaria lo considera apto para asumir la responsabilidad profesional para la que el título lo habilita. Asumir esta responsabilidad supone ambas cosas: por un lado, hacerse cargo del encargo profesional, con la calidad y consiguiente garantía para quien confía que se está en buenas manos (y en buenas cabezas); pero, por otro, también conlleva el compromiso de formarse continuamente, para que el empoderamiento que se reconoce con el título de egresado continúe siendo válido además de vigente. Para muchos estudiantes esas son las claves de entrada y de salida de sus clases universitarias. Se entra con el objetivo de formarse para el ejercicio de una profesión, y se sale con el objetivo de poder ejercerla lo antes posible.

El compromiso ético con la profesión, la obligación razonada y voluntariamente contraída con la tradición profesional a la que uno aspira a ingresar y, una vez en ella, ser digno representante de esta. El ingreso en la Universidad ya exige una serie de obligaciones que son voluntarias, pero no arbitrarias. En efecto, debería escogerse una profesión voluntariamente, porque es la condición de posibilidad de la implicación propiamente moral. Debe contar, además, con un ingrediente motivacional y, parejo a este, un ingrediente hedonista: hacer bien las cosas implica hacerlas con placer. Dicho ingrediente hedonista es muy aconsejable, casi se diría que necesario en general; sin embargo, no es suficiente, pues hay que formarse y esforzarse muchas veces, mucho. El placer juega aquí un doble papel: como estímulo para querer ingresar en la profesión, y como paliativo cuando sea alto el

esfuerzo que su dominio va a comportar. A esto usualmente se denomina «vocación».

Si a uno, desde el comienzo, ya no le gusta el grado elegido, ya falla un ingrediente fundamental, como el de la motivación; si uno no tiene las cualidades *a priori* exigidas en determinada profesión (como vocación de servicio, habilidades sociales para tratar con las personas, paciencia, etc.), va a tener que realizar un gran esfuerzo para adquirirlas, lo que de nuevo nos lleva al placer que debe acompañar la elección. De lo contrario, el futuro profesional va a ser un representante mediocre de la formación. Otro ingrediente clave, pues, es tener lo que Aristóteles denominaba cualidades naturales, es decir, ciertas disposiciones cuyo ejercicio comportará perfeccionamiento. A uno le tiene que gustar la profesión, mas también debe tener ciertas predisposiciones naturales.

Pongamos un par de ejemplos: si a una no le gustan los pacientes, no tiene paciencia, y cuando ve sangre se desmaya, habrá que plantearse qué clase de enfermera puede llegar a ser; aunque tenga una idea sobre su futura carrera profesional como tal. Lo mismo que a la maestra de Infantil; claro que le tienen que gustar los niños, pero debe tener, además, paciencia y vocación de servicio. La vocación no tiene que estar en el punto de partida, puede aparecer con el conocimiento de la profesión; lo que sí debe estar en el punto de partida es el deseo de prepararse a conciencia y perseverar continuamente en la mejora y formación continua. Comprometerse conlleva mantener la promesa de fidelidad, y las promesas y las fidelidades o lo son o no lo son, no existen solo un poco o a veces. El compromiso no es gradual: o lo hay o no lo hay; o se está ligado y obligado, o no se está. El compromiso a medias está mal asumido y ejercido.

El compromiso con la profesión, con su razón de ser se debería plantear en la elección misma de los estudios universitarios; con frecuencia, sin embargo, se da por supuesto. Damos por supuesto que, como a uno le gusta, ya sirve; o damos por supuesto que basta con la motivación de saber que encontrará trabajo y será bien remunerado para ejercer bien la profesión. Sin duda, estos elementos son también importantes (de la vocación no se come); ahora bien, no son suficientes para el buen desempeño y el buen hacer profesional. Y de esto trata la Ética.

El compromiso ético con la profesión exige reflexión a la hora de ingresar en la Universidad, más allá de que sea una profesión socialmente demandada y reconocida o bien remunerada, o exigida por padres o tradiciones familiares varias, o por el mercado laboral. Una vez obtenido el título, con la salida de la Universidad, comienza una nueva entrada. Se trata de otro inicio, en el mundo laboral y en el de la formación continua. Ahora hay que demostrar que se está a la altura de las expectativas depositadas en la persona como profesional.

5.1.1. La profesión es más que un mero oficio: en busca de la excelencia

Aunque en el lenguaje cotidiano se usen como sinónimos, vamos a distinguir entre «oficio» y «profesión». Ambas requieren compromiso ético; faltando este, se corrompen ambas. La principal diferencia es el conjunto amplio y complejo de conocimientos que se precisa en las profesiones y no tanto en los oficios; y como saber es poder, la mayor responsabilidad (moral y jurídica) se da en las primeras respecto a las segundas. Las diferencias entre arquitecto y albañil, o entre médico y auxiliar de clínica pueden ejemplificar la distinción entre profesión y oficio respectivamente.

El oficio es más «mecánico», requiere el dominio de unas cuantas técnicas que se aprenden a través de la práctica, habitualmente por imitación de otro que las domina, y de forma más o menos repetitiva. En la profesión, en cambio, el ingrediente teórico, además de la complejidad de los casos que se deben atender, suele requerir el paso por la enseñanza superior de la Universidad, formación reglada y de mayor duración; y las prácticas no son tan mecánicas, sino que requieren creatividad y pensamiento en la acción.

Precisamente debido a la complejidad de sectores como el del turismo o la gastronomía, se aconseja convertir sus estudios en estudios universitarios y su ejercicio, en profesión. A su vez, detrás del reconocimiento como profesión, hay una conciencia de servicio de calidad; un compromiso con el avance en los conocimientos y una consolidación del prestigio de quienes la ejercen, tanto a nivel económico como social.

Por ello, otra diferencia entre oficio y profesión es la organización de las profesiones en asociaciones o colegios donde se vela por el prestigio

y progreso de la profesión, defendiéndola de intrusos que pueden dañar la confianza depositada en quienes son poseedores del título que los reconoce para ejercer. Para eso se discuten los procesos y pasos que hay que superar para obtener el título que valida para el ejercicio profesional. Gracias a ello se garantiza el progreso en los conocimientos y se institucionaliza su transmisión.

El oficio de zapatero, de fontanero o de carpintero lo puede ejercer quien desee ponerse a ello. En el caso de la profesión, sin embargo, es necesario un permiso, el cual consiste en la posesión de los títulos y trámites que el colegio ha decidido exigir. Además, si el profesional no se preocupa por estar al día, es muy posible que la calidad de su servicio se resienta. En el oficio hay un momento en el que se domina la materia y la técnica. En la profesión no acaba nunca de ser así, por la incesante búsqueda de excelencia que exige su progreso y su ejercicio.

No obstante, la diferencia que aquí y ahora queremos subrayar, porque sin compromiso ético no será posible, es la finalidad intrínseca que caracteriza a la profesión distinguiéndola del resto. Se trata de la finalidad que caracteriza a la profesión y es previa a la elección que el candidato hace de su futura profesión. Dicho de otra manera: un estudiante decide si quiere o no ser médico y qué tipo de médico (no solo si generalista o especialista; sobre todo si será bueno o malo, mediocre o excelente), mas los fines de la medicina no los decide él; y desde esas finalidades intrínsecas a la profesión se puede juzgar su ejercicio y a él como profesional (Hortal, 1994). Por cierto, vale la pena explicitar que un mal profesional no es un profesional, en tanto que no merece la fe en él depositada por razón del cargo.

Tanto con el ejercicio de un oficio como con el de una profesión se logra un salario, pero este no es la finalidad; si lo fuera, la calidad se resentiría y se corrompería (MacIntyre, 1987). Si da igual hacerlo de un modo que de otro porque el cliente no entiende y va a pagar lo mismo independientemente del buen hacer o de la chapuza, no solo se corrompe la confianza en ese profesional, sino en todo el gremio que reúne a los que practican el oficio, independientemente de que lo sepan o no hacer.

Aunque cada vez más se exigen títulos también para ejercer determinados oficios, el paso por la Universidad ha devenido fundamental para prestigiar las tareas; por ello el educar en la competencia del compromiso ético es un aspecto clave. Y ello tanto en el aspecto ético como en el estratégico: éticamente porque sin confianza no hay nada que a largo plazo prospere, negocios incluidos; estratégicamente porque si se quiere continuar gozando de los servicios de una profesión y de la compensación económica que, en consecuencia, se está dispuesto a dar, el compromiso ético es, como decimos, nuclear para el profesional.

5.1.2. Conocimiento: estado de la técnica

Hemos comentado que un ingrediente clave en el compromiso con la profesión es la adquisición de los conocimientos, lo que se concreta en el dominio del estado de la cuestión y de las técnicas. En el dominio de la técnica se requieren estudios, conocimientos, metodologías, pero también prácticas. Eso implica un doble conocimiento, el histórico, los aportes que supusieron, los méritos que se le deben reconocer y el dominio en la resolución de problemas.

En efecto, entrar en una profesión significa adquirir conocimientos de la historia de la profesión, de los gigantes sobre los que se alza. Por un lado, se trata de conocimientos históricos para saber de dónde venimos, pues es lo que explica cómo hemos llegado hasta aquí, y permite la comprensión y valoración justa de los logros y las aportaciones. Al entrar en la tradición se aprende a dominar la profesión y a valorarla en su justa medida. Por otro lado, hay que conocer las cuestiones técnicas y dominarlas en la práctica. Forma parte del mantenimiento vivo de las profesiones y las tradiciones que los conocimientos lo sean a su vez de los límites, de las obsolescencias y de aquellas cuestiones que se resisten a ser adecuadamente tratadas o contestadas en la teoría y en la práctica contemporáneas.

Los exámenes, entonces, no consistirán solo en obstáculos que haya que superar y olvidar, sino en la prueba de conocimientos digeridos, asumidos y puestos en práctica, todo lo cual trasforma el tipo de persona que se es. Uno deviene profesional lidiando con la profesión de la mano de quienes le acompañan. Y tiene que demostrar que domina la materia, la técnica. Se puede engañar al profesor, pero uno no debe-

ría engañarse a sí mismo, ni a los futuros clientes, o a los colegas de profesión. Hay en juego muchas cosas, entre ellas, como hemos dicho, responsabilidad jurídica y moral.

Cuando uno está en la Facultad no debería olvidar que el compromiso con la profesión empieza por asumir los conocimientos, no solo repetirlos para superar el examen. Y cuando abandona la Universidad, el compromiso continúa al hacerse digno representante de la profesión: de la confianza en los profesionales, su prestigio y su progreso. Pero entonces entra a formar parte de algo que le precede, una comunidad y una tradición: en gratitud debería corresponderle.

5.1.3. Una comunidad y una tradición: sentido y orgullo de pertenencia

El compromiso con la profesión es un compromiso con la realidad en un doble sentido; por un lado, con el servicio o finalidad intrínseca que la profesión tiene: enseñar; construir edificios seguros y eficientes para la función que deben desempeñar o paliar el sufrimiento, cuidar y sanar, como respectivamente tienen por fin la docencia, la arquitectura y la medicina. Uno decide ser docente, arquitecto o médico, pero no decide las finalidades intrínsecas, la razón de ser de la docencia, la arquitectura y la medicina. Ahora bien, si en la vivencia de todo ello uno se limita a no ser negligente para no ser expulsado de una profesión, hará que la profesión pierda en progreso si no cuida la calidad ni contribuye al aumento de los conocimientos de su materia.

No se entra, pues, sin más en una tradición y en una comunidad ortodoxa de prácticas protegidas históricamente para su perpetuación, en una especie de secreto solo para iniciados. Precisamente se trata de conocimientos siempre históricos, hay que contribuir a su desarrollo. El conocimiento de la tradición, el espíritu crítico y cierta fidelidad a la profesión son parte fundamental del equilibrio de las profesiones. Por eso en su ejercicio se institucionalizan los estudios, que son reglados, y se constituyen las deontologías y las buenas prácticas. Se requieren profesionales críticos con la profesión para que esta mejore y no se enquisten en un corporativismo desatento con las finalidades intrínsecas, con el compromiso con la realidad de la profesión y el servicio que viene a satisfacer, para que los profesionales no se limiten a defender unos honorarios, o a colegas que no son buenos profesionales.

Las comisiones deontológicas recuerdan los mínimos morales y jurídicos que cualquier miembro debe garantizar en su desempeño. Es el mecanismo de autocontrol con el que se dotan los profesionales, que también comporta una responsabilidad jurídica. El motivo por el que se contrata a un profesional es porque tiene el título; el motivo por el que se le denuncia, o no se le vuelve a contratar, es por el tipo de persona que es y el tipo de profesional que es. De ahí que sea importante recordar que la deontología, los deberes y derecho de los profesionales son importantes, pero no basta: necesitamos las virtudes, trabajar y forjar el tipo de persona que ejerce la profesión.

Los colegios deben encontrar la forma de fomentar talento y de reconocer prácticas excelentes (por innovadoras, creativas, social o ecológicamente responsables) mediante la formación de sus colegiados o con premios a la trayectoria o a la creatividad. El compromiso con la profesión lo es al mismo tiempo con los colegas y con las personas que confían en uno, personal y profesionalmente.

Y la universidad debe contribuir a ello en la formación de los futuros profesionales. Hay que formar profesionales creativos, pues la obsolescencia de las prácticas, los avances técnicos obligan a estar estudiando cada día cuál podría ser una alternativa o una mejor manera de ejercer la profesión. Y la formación de profesionales estudiosos y curiosos –ya que estar al día exige formación continua– no acaba con la obtención del título: el reciclaje no es una opción; es una obligación que se acepta mejor si uno ve que mejora como persona y como profesional, pues se retroalimenta.

5.2. Recomendaciones para fomentar el compromiso ético con la profesión

5.2.1. Código y comisiones deontológicas

Antes de escoger los estudios es importante que uno se informe de las características que estos tienen; no solo de la nota de corte que se exige en la Facultad, sino de las exigencias morales que su elección comporta. Ingresar en una profesión es una elección personal. En el día de bienvenida a la misma habría que subrayar esta idea. El juramento hipocráti-

co, esa buena costumbre de los médicos, debería extenderse a todas las profesiones. Se trata de un ritual que recuerda a los médicos, al finalizar sus estudios, que ingresan en la profesión. El rito del juramento sirve de recordatorio del compromiso con los fines que legitiman una profesión y el deber no solo de no corromperla con malas prácticas, sino de mejorarla, y contribuye así al aumento del acervo de la tradición, la mantiene al día y con buena reputación.

Nuestras recomendaciones serían que, al inicio, ya en la Facultad, se diera a conocer a los estudiantes el código deontológico, las misiones y visiones de esos códigos, los valores por los que se quiere caracterizar la profesión y, en coherencia, los compromisos morales y jurídicos de los profesionales: y hacerlo con respeto y admiración, no con miedo y reserva. Con la primera forma se generan buenos profesionales y confianza con la segunda, «profesionales» a la defensiva, litigiosos. Durante los estudios, el conocimiento exhaustivo del código permitirá su apelación a la hora de comentar casos.

También sería conveniente conocer los dictámenes de las comisiones deontológicas, pues son el resultado de las consultas que los colegiados hacen de las dudas y problemáticas que el ejercicio de la profesión genera. Asimismo, sería interesante contar, desde el inicio de este largo proceso que no termina hasta la jubilación, con los diferentes pareceres sobre algunos temas que puedan tener distintas tradiciones en la profesión, y distintas maneras de enfocar el futuro o progreso de esta. De ese modo, se forma a los futuros profesionales en su buen ejercicio en sintonía con los conocimientos, las problemáticas éticas del día a día del ejercicio de la profesión; es decir, profesionales reflexivos, críticos, al día: comprometidos.

Todo ello se puede concretar en simular comisiones deontológicas en grupos pequeños en el aula. Se trata de que emitan dictámenes a futuras preguntas de los colegiados. Más tarde se puede discutir las posibles discrepancias entre diversos grupos.

5.2.2. Prácticas

La asignatura de Prácticas es una óptima ocasión para educar el compromiso ético, pues al estar en condición de principiante en el entorno

laboral, le permite ver el tipo de profesional que allí se requiere, adaptarse a las circunstancias: literalmente se pone a prueba. La competencia del compromiso ético, en concreto con la profesión, se debería evaluar atendiendo a la calidad del servicio que el estudiante da *in situ*; más allá de que haya estudiado mucho o sea el número uno en las calificaciones teóricas. Todo ello se pone especialmente de relieve en las prácticas. Al disponer de tutores, estos van fomentando en el alumno las fortalezas y orientándolo para que supere los puntos débiles: uno no deviene excelente más que en el ejercicio acompañado de buenos maestros.

Precisamente por la importancia que tienen en la consolidación del compromiso ético, las prácticas deberían ser evaluadas con mucho rigor: no se trata ahora de saber si el estudiante tiene los conocimientos –se supone que los teóricos sí lo tiene, pues ya está en un determinado nivel–, sino de si dispone de habilidades que podemos llamar «blandas» (empatía, asertividad, habilidades comunicativas, etc.), más difícilmente evaluables con un test o con un examen al uso, pero claramente apreciables cuando se observa cómo el futuro profesional se las ve con un alumno, un paciente o un presunto delincuente al que como maestro, médico o abogado deberá atender.

En concreto, se recomienda pasar un test de dilemáticas morales antes de las prácticas para comprobar, más tarde, si hay respuestas u argumentaciones diferentes, o incluso si se aprecia un cambio en el desarrollo moral del estudiante.

5.2.3. Formación continua y congresos: uso público y uso privado de la razón

Aunque las profesiones nacen muchas de ellas en entornos no asalariados (conocidas como «profesiones liberales»), pueden sufrir un gran revés cuando se deben poner al servicio de otros. En ese mismo sentido, no solo son fundamentales los colegios y asociaciones de profesionales, sino el fomento de foros de discusión donde se pueda compatibilizar la obediencia a la institución donde uno presta sus servicios como asalariado (uso privado de la razón), con la discusión pública en entornos de expertos, como suelen ser los congresos (uso público de la razón) (Kant, 2009). Se debe encontrar la posibilidad de ver las debilidades de

determinados servicios e instituciones que mantienen la discusión pública de cómo poder subsanarlos. Es importante que, ya en la Universidad, los profesionales sepan distinguir ambos usos. Y es fundamental que la misma universidad facilite ese tipo de congresos en un entorno de imparcialidad, objetividad y rigor.

En ese sentido, se podría considerar como un indicador de la calidad de un congreso de profesionales tanto el espacio y tiempo dedicados a la autorreflexión y a la autocrítica sobre el estado de la profesión como a la presencia en ellos de diferentes generaciones (sénior y junior, estudiantes de últimos cursos de grado, o de másteres y profesionales que se jubilan).

6. COMPROMISO ÉTICO CON LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Reflexiones para la formación en el compromiso ético con la Universidad

Las actuales universidades y las circunstancias en las que se ven hoy envueltas han cambiado notablemente respecto a las de otros tiempos. Se mire por donde se mire, poco tienen que ver con las instituciones medievales, las circunstancias del siglo XVIII o las instituciones académicas y contingencias de principios del siglo XX. Sin embargo, es cierto que el sentido y el significado de la tradición universitaria sigue estando presente. Las actuales universidades, aunque a su modo, siguen siendo *universitas*, comunidades de maestros y estudiantes que se dedican a buscar el conocimiento de la realidad en cualquiera de sus ámbitos, y eso conlleva, entre otras muchas cosas, que también sean comunidades de compromiso ético. Es más, cabría preguntarse si una universidad podría no asumir tal compromiso. A continuación, esbozamos algunos de los motivos por los que consideramos que es obligación de la Universidad asumir el compromiso ético.

El primer motivo está enraizado en la propia configuración de la comunidad universitaria. El encuentro entre profesores y estudiantes puede ser concebido como un acontecimiento que va más allá de la exposición de contenidos por parte de unos, y la adquisición de estos por parte de otros. La formación universitaria tiene que ver con la transmisión, y esta relación tiene ciertos ingredientes morales porque incorpora la influencia personal y pedagógica del profesor sobre sus estudiantes y viceversa (Steiner y Ladjali, 2005). La comunidad universitaria que se limita a mercantilizar la formación mediante la compra y venta de créditos ECTS, como algunos han dicho (Bermejo, 2009), puede convertirse en una comunidad fría, en una cooperativa de profesores y estudiantes que se unen, o no, según sean los intereses de cada uno, y en cada momento (Cortina, 1997). En este caso, la universidad podría convertirse en una empresa de servicios como muchas otras, en una organización

que ofrece contenidos elaborados por expertos, y no requiere una relación personal entre el que vende y el que consume.

Una formación universitaria que se propone transmitir la excelencia e influir en las personas que en ella se enrolan tiene unas connotaciones éticas nada desdeñables. Sin ir más lejos, se trata de una comunidad que no se conforma con asumir la realidad, sino que pretende transformarla si esta lo requiere; no se limita a conocer la verdad de las cosas, sino que quiere interpretarla según sean las circunstancias, y, por último, no se adecúa a lo conocido, sino que, en un sentido colombino, quiere ir hacia lo nuevo. Estando así las cosas, la comunidad universitaria se convierte en un conjunto de maestros y estudiantes interesados en el conocimiento verdadero, bello y bueno, por lo tanto, se convierte en un grupo de personas que conforman una comunidad moral.

El segundo motivo está relacionado con uno de los aspectos que propició el nacimiento de las primeras universidades: nos referimos a la figura del intelectual. El adjetivo *intelectual*, según la Real Académica de la Lengua Española, señala la pertenencia al entendimiento, así como a aspectos incorpóreos, morales o éticos. Si se utiliza como sustantivo, la palabra se refiere a aquella persona que se dedica al cultivo de las ciencias o las letras. Estas acepciones no están reñidas ni con la profesionalización ni con el humanismo; es decir, una comunidad intelectual puede ser una comunidad que aspira al mismo tiempo a la excelencia profesional y a la humana. La intelectualidad no es solo un estado, también es una condición; no es solo una meta que se ha de alcanzar, también representa una manera de operar. La intelectualidad, en este sentido, también es una profesión (Weber, 1983).

La comunidad universitaria así concebida no se conforma solo con la profesionalidad más o menos excelente de sus miembros, sino que también se ocupa por el tipo de profesionalidad que estos pueden llegar a ejercer. En este punto se entremezclan, necesariamente, la cuestión más técnica con la más cultural o humanística, pues la primera convierte en efectiva la segunda, y esta informa y sustenta a la primera. El nuevo escenario universitario europeo puede ser una buena oportunidad para incorporar este ingrediente –si aún no se ha hecho– a las diferentes comunidades universitarias. La comunidad universitaria

intelectual –insistimos una vez más– trasciende a la comunidad de personas cultas en un sentido científico y humanístico, aunque lo incluye, pues se refiere a la comunidad de personas que especulan con el conocimiento, que lo adquieren, interpretan, critican y le imprimen un carácter prospectivo, es decir, que lo asumen como propio con el objetivo de mejorarse y de mejorar aquello que está al alcance de su mano. Cómo conseguir que una comunidad universitaria se defina como una comunidad intelectual y, por lo tanto, moral es una de las cuestiones que trataremos de abordar en el siguiente apartado.

El tercer y último motivo que habla de la Universidad como una comunidad moral es el que hace referencia a su mero funcionamiento, es decir, a la convivencia entre sus miembros y la vida que en ella acontece. La Universidad, como cualquier comunidad que se precie, está regida por unos hábitos y unas normas de convivencia. Se trata de un asunto que no solo ha estado siempre presente en la historia de la Universidad, pero representa su ser sustancial. La convivencia en la Universidad ha marcado el devenir de la gran mayoría de instituciones universitarias, por no decir todas, ha alimentado algunos de los prejuicios sobre sus miembros; por ejemplo, la historia de los estudiantes Goliardos en la universidad medieval, o de los profesores *otiosi*, ociosos, durante el siglo XVIII.

Vale la pena recordar que la convivencia en las primeras universidades se reglaba hasta límites que no nos parecerían fuera de lugar. Evidentemente, los tiempos han cambiado, pero cabe preguntarse: ¿En qué se ha transformado la convivencia en las comunidades universitarias actuales? Algunos autores hablan de la infantilización de los estudiantes universitarios, y se lamentan de que la universidad se asemeje más a los centros de Educación Secundaria de los que proceden que a la vida nueva que debería encontrar (Torrens, 2002). Tengan o no razón estas visiones más críticas y pesimistas sobre la realidad actual, ciertamente la Universidad no es lo mismo que otras instituciones educativas anteriores a ella (Humboldt, 1991). También debe decirse, sin que esto niegue lo anterior, que los estudiantes de hoy no son los de otros tiempos, cuando, por cierto, no existía un sistema educativo como el moderno; incluso se puede decir que los estudiantes de hace veinte años son diferentes a los de hoy en día. Este hecho no debe pasarse por alto. La mo-

dernidad, y más tarde la posmodernidad, nos ha permitido ver que la convivencia universitaria puede adquirir diferentes patrones, y que la vida universitaria puede ser vivida de diferentes maneras. Podríamos afirmar, en relación con la cuestión previamente planteada, que ambas, la convivencia y la vida universitaria, se han transformado en algo más dinámico, abierto, y que se han derrocado las barreras que separaban a los profesores, y los conocimientos que estos ostentaban, de los estudiantes.

No obstante, sabemos que en la Universidad se puede estar de muchas maneras, pero algo nos dice que no se puede estar de todas las maneras posibles. No, si lo que realmente se pretende es que la Universidad sea una comunidad moral. La actividad universitaria, entendiendo por ello lo que acontece en la Universidad, es una actividad virtuosa, y la virtud mantiene una estrecha relación con la práctica. Las diferentes prácticas universitarias conducen a fines externos; por ejemplo, a la adquisición de determinadas competencias o al aprendizaje de determinados contenidos, pero no debería olvidarse que también conducen a fines internos que resultan tener el mismo potencial formativo que los anteriores. Un seminario, trabajo en equipo o análisis de un caso son más que un medio, también son un fin en sí mismos. Concebir las prácticas universitarias solo como un medio no es concebirlas en su totalidad; por lo tanto, representa no extraer de ellas todo su potencial. La atenta escucha de las voces autorizadas, la capacidad de quedarse con la mejor información posible, el esfuerzo, la lectura crítica, la prudencia intelectual, etc., son bienes que se adquieren por la participación en determinadas prácticas y en determinados formatos de convivencia universitaria (MacIntyre, 1987).

La comunidad universitaria que pretende formar en el compromiso ético debería ahondar en este asunto. La vida universitaria debería ser una vida transformadora, la sucesión de un conjunto de experiencias vitales que incidan en el carácter de sus participantes. En este sentido, la Universidad no finaliza con la obtención del título académico, sino que continúa en la vida futura de estudiantes y profesores. En caso contrario, puede asemejarse a una experiencia más que consiste en algo parecido a una carrera de obstáculos llamados «asignaturas».

6.2. Recomendaciones para fomentar el compromiso ético con la Universidad

Tras lo dicho, proponemos una serie de recomendaciones educativas que podrían ser relevantes para el desarrollo del compromiso ético con la Universidad. Como ya se dijo en la introducción de este texto, no se trata de fórmulas matemáticas que puedan ser aplicadas en cualquier momento y lugar, sino más bien invitaciones, ideas y sugerencias para ser acomodadas a cada realidad y tiempo según convenga.

6.2.1. Seminarios sobre la historia, el sentido y el significado de la Universidad

El conocimiento del pasado de la Universidad aporta algo más que mera información y sacia algo más que la curiosidad. Conocer de dónde proviene dicha institución, cuáles fueron las razones por las que se institucionaliza, así como las vicisitudes por las que en cada momento y lugar ha pasado a lo largo de su historia es de utilidad para que los estudiantes universitarios de hoy sientan que tienen un compromiso con la comunidad en la que se encuentran viviendo unos años de sus vidas. Obviamente, no se está promoviendo una defensa de la tradición de la Universidad sin más, sino un conocimiento de la misma para reconocernos, no perder lo más valioso de ella y superarla en los aspectos que convenga, esto es, para revisarla, valorarla, criticarla y adaptarla a nuestra realidad. Algo parecido se puede decir de lo que podría llamarse «la filosofía de la educación universitaria». Y es que disponemos de profundas reflexiones sobre qué es la educación universitaria y cuál es su sentido y significado.

Dicho esto, sería bueno que una universidad, en general, o bien alguna de sus facultades, en particular, organizara seminarios sobre diversos asuntos o temas relativos a la historia, el sentido y el significado de la Universidad y la formación que allí se ofrece. No hace falta que sean demasiados, quizá uno por trimestre, los suficientes como para mantener vivo el conocimiento y el apego hacia tan digna institución.

6.2.2. Planificación de un modo de vida típicamente universitario

Concebimos la formación universitaria como un intervalo, una pausa en el tiempo, un intermedio entre, por un lado, la educación que la ha precedido y, por otro lado, algo que está por llegar, una futura profesión y acontecer vital que no se conocen de manera exacta. La formación universitaria no es, no debería ser, una suerte de complemento que rellena el vacío que dejan otras ocupaciones o responsabilidades. Se trata de poder dedicarse sin ataduras a una actividad única y excepcional: la de tratar de comprender el mundo desde una determinada perspectiva, examinándose a uno mismo en dicho ejercicio de comprensión. Visto así, se presentan tres propuestas. Una de ellas es presentar de manera explícita y solemne la vida universitaria. El comienzo de la formación universitaria no debe reducirse al hecho de formalizar una matrícula, hablar con el jefe de estudios, realizar una visita guiada al campus, o cuestiones por el estilo. Es necesario que los estudiantes escuchen una voz autorizada y experimentada que explique qué es la formación universitaria y qué es ser un estudiante universitario.

Otra propuesta interesante es el replanteamiento de la vida universitaria que se desarrolla en cada Facultad. Para ello es necesario recuperar el sentido de todas aquellas actividades que complementan a las meramente académicas y que las enriquecen. Nos referimos a actividades que no son meramente folclóricas, sino que tienen ingredientes educativos como la práctica del deporte, la música o el teatro, la participación en actos culturales, la pertenencia a asociaciones estudiantiles, el voluntariado universitario, el aprendizaje y servicio, etc. Al mantenimiento de estas actividades se han dedicado especialmente las universidades norteamericanas, y aunque pueda tener algo que ver con el márketing o la captación de suculentos ingresos, su mantenimiento está fundamentado en la educación integral y humanística de los estudiantes.

La última propuesta, y seguramente la más importante, es el mantenimiento y la defensa de los hábitos morales, de esas maneras de «estar» en la vida universitaria. No se trata de atajar ciertas prácticas o fomentar determinadas costumbres porque sí, o solo porque supuestamente unas entorpecen y otras favorecen el florecimiento humano; se trata de apostar por unos hábitos y renunciar a otros porque facilitan y en-

torpecen respectivamente la vida universitaria. Así, por ejemplo, subrayar los libros de la biblioteca, práctica ciertamente común en nuestras universidades, refleja descortesía o desconsideración hacia el bien público y representa una vida universitaria que adolece de sentido de pertenencia a la comunidad. Lo mismo podría decirse de las paredes pintadas, las mesas rayadas, la impuntualidad, el levantarse en medio de una clase, y tantas otras acciones que para nada son adecuadas en una vida universitaria buena. La vida universitaria que concebimos y defendemos incluye un rechazo de lo bajo, lo vil y lo innoble, el desdén a la vulgaridad, la pereza, lo fácil y lo cómodo.

Todo lo aquí dicho exige un trabajo en equipo. Nos atrevemos a proponer la creación de comités que se dediquen a esta tarea, grupos conformados por profesores, estudiantes y personal de la administración y servicio que reflexionen y decidan qué vida universitaria quieren vivir, que dibujen los contornos del intervalo de vida en el que se encuentran los estudiantes.

6.2.3. Incorporación de un conocimiento típicamente universitario

El nivel de especialización de nuestra formación universitaria ha llegado a tal punto que, desde el momento en que un estudiante comienza unos estudios, sean estos cuales sean, comienza a transitar por una especie de senda cuyos márgenes tienen paredes lo suficientemente altas como para no ver más allá. El primer año de universidad no debería ser de concentración en un área de conocimiento, sino de cierta dispersión en todas las áreas posibles orientada hacia un terreno concreto y determinado. Dicho de otra manera, estudiantes que se dirijan a la medicina, la ingeniería o la farmacia deberían, antes de especializarse en su elección, poder caminar por otros terrenos, más o menos familiares, como las matemáticas, la historia, la literatura, la música, la sociología, la psicología y la filosofía. En dichos terrenos se encuentran la quintaesencia de las ideas que son necesarias para poder vivir, y no solo para ejercer cualquier profesión. La combinación de ciencia y cultura, del saber riguroso y metódico y de la orientación cultural representa la naturaleza propia de una identidad universitaria.

Para ello caben dos opciones posibles: o bien que cada Facultad organice los cursos, seminarios o asignaturas que considere necesarios para

alcanzar dicho maridaje, o bien que, entre todas las facultades, sea de una misma institución universitaria o de diversas, organicen dicho programa cultural, de forma que cada una aporte su granito de arena al proyecto. La última opción nos parece más acertada por diversas razones. Si cada Facultad tiene el encargo de aportar su curso, asignatura o seminario a este proyecto cultural, podría reservar un aula especial para ello con un equipo de profesores también especial. Dicho aula, custodiada por sus miembros, podría llegar a ser un auténtico lugar de aprendizaje, un espacio decorado y preparado para la ocasión, para que, al tiempo que se explica algo, se pueda contemplar aquel cuadro o aquel busto, escuchar aquella melodía o pieza musical, o manipular aquel artilugio de la ciencia. Otra razón tiene que ver con los estudiantes. Consideramos importante que haya espacios y momentos universitarios en los que se reúnan estudiantes de diferentes facultades, que respiran aires diferentes o incluso que vivan en climas dispares. Podría resultar ciertamente positivo para ellos tener la oportunidad de conocer otras realidades, otras maneras de ver el mundo y de concebirlo; algo a lo que estarán obligados cuando accedan al mundo social y profesional que les espera afuera de la universidad.

6.2.4. Revalorización de la tutoría universitaria

En no pocas ocasiones, la tutoría personal se ha convertido, unas veces en un encuentro meramente informativo, y otras en un lugar de resolución de problemas o de conflictos burocráticos. De lo que se trata en ellas, principalmente, es de que el estudiante esté informado de todo lo que atañe a su proceso académico, y disponga de un lugar y momento para poder solventar aquellas contrariedades que podrían obstaculizar dicho proceso. En tal situación, por supuesto, la tutoría no necesita una sistematicidad, ni es algo que incumba a todos los estudiantes. A nuestro entender, esta tutoría es una reducción o minimización de lo que podría ser.

La tutoría universitaria parece ser un momento ideal para el ejercicio de la conversación. No nos referimos solo a un diálogo distendido y amable, sino a una conversación en la que surjan y se planteen temas importantes y esenciales, asuntos sobre los que uno se ve empujado a cavilar y pensar porque inciden en su modo de ser y vivir. Y es que un gran número de estudiantes de hoy en día pasan por nuestras universi-

dades sin haber tenido que vérselas con cuestiones que podríamos calificar de «fundamentales» para la persona. La Universidad no es solo una institución epistemológica dedicada al conocimiento, también es una institución ontológica, es decir, centrada en el ser. La formación universitaria, la que especialmente se ofrece a los estudiantes que provienen del Bachillerato o de ciclos formativos, también consiste en conducir al estudiante hacia lo que está llamado a ser. Y eso que está llamado a ser lo debe descubrir por él mismo.

La tutoría, tal y como aquí se presenta, no es una tarea fácil. Por un lado, exige que en cada Facultad haya profesores bien formados, profesores que, además, asuman que la conversación personal con sus estudiantes es una parte fundamental de su tarea docente; por otro lado, requiere que las instituciones universitarias sitúen la tutoría en un lugar de preferencia, que no la traten como una cuestión que dependa de la elección personal de cada estudiante y profesor.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se señalan algunas conclusiones de nuestro trabajo:

1. En relación con el compromiso ético y la Universidad: dicha institución está llamada a plantear una formación universitaria que vaya más allá de la formación profesional y técnica. La universidad es *per se* una comunidad moral, y conseguir que los estudiantes la consideren y vivan como tal puede conllevar fructíferos resultados, tanto para el propio funcionamiento de la Universidad como para la comunidad social en la que esta se encuentra incardinada.
2. En relación con el compromiso ético y la realidad: la realidad, con su complejidad, se impone al sujeto como aquello que debe conocerse y frente a lo cual es necesario actuar. Adquirir un compromiso ético con la realidad supone ser capaz de atender lo que la realidad pone a nuestro alcance, lo cual exige el desarrollo de la capacidad de comprensión, de sensibilidad, así como la voluntad y valor necesarios para actuar justamente.
3. El compromiso ético con la profesión lo es con la realidad de servicio que dicha profesión viene a cubrir, es decir, su razón de ser, con su misión. Este compromiso se ha de formar ya al comienzo de los estudios universitarios, tomando consciencia de los requisitos que el ejercicio de una profesión conlleva.
4. El compromiso con la profesión también lo es con la comunidad y la tradición de la que se entra a formar parte; este compromiso pasa por conocer los límites y autocontrol que explicita la deontología, así como por el esfuerzo por mantener la reputación de una profesión. Ese compromiso no es meramente conservador, sino que conlleva creatividad, innovación y formación continua.
5. La responsabilidad moral y jurídica que el profesional tiene le exige que rinda. Al profesional se le exige públicamente la responsabilidad de la calidad que ofrece, calidad del servicio que tiene que estar en sintonía con los cánones reconocidos por el estado de la ciencia y la razonabilidad de los emolumentos.

6. Como la Universidad ha devenido en la institución garantista de la confiabilidad en el buen hacer de los profesionales por ella formados, la educación en la competencia del compromiso ético con la profesión debe formar parte explícitamente de los *curricula* y de su responsabilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bermejo, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del «como sí»*. Madrid: Akal.
- Bloom, A. (1987). *The closing of American mind*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Brunet, G. (2003). *Ética y narración*. México: Edere.
- Callahan, D. (1980). *Ethics Teaching in Higher Education*. Nueva York: The Hastings Center Report, Plenum Press.
- Carreras, J., (2005) *Competència i plans d'estudi*, Barcelona: Universitat de Barcelona, Quaderns de Docència Universitària.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* Londres: Penguin Group.
- (2017). *Speaking of universities*. Londres: Verso.
- Cookson, P. (2010). «Implications of internet technologies for Higher Education: North American perspectives. *Open Learning*, 15 (1): 71-80.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Delbanco, A. (2012). *College, what it was, is, and should be*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Dewey, J. (1967). «Teaching ethics in the High School». *Educational Theory*, 17: 219-221.
- Duska, R. (1985). «Literature and Moral Education». En: Sommers, C.; Somers, F. (eds.). *Virtue & vice in everyday life*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Elliot, D. (1995). «Case studies for teaching research ethics». *Professional Ethics*, 3-4: 179-198.
- European Commission, (1995). «White paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society». *COM (95)*: 590. Bruselas: European Commission.
- Farrell, G. M. (1999) (ed.). *The development of virtual education: a global perspective*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- Fry, H., Ketteridge, S.; Marshall, S. (2009). *A handbook of teaching and learning in Higher Education enhancing academic practice*. Nueva York: Routledge.

- González, J.; Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, J.; Delgado-Gal, A.; Pericay, X. (2013) (eds.). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.
- Hirsch, E. (1983). «Cultural literacy». *The American Scholar*, 52 (2): 159-169.
- Hortal, A. (1994). *Ética general de las profesiones*. Madrid: Universidad de Comillas.
- Humboldt, W. (1991). «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín». En: Bonvecchio, C. (ed.). *El mito de la Universidad* (pp. 75-96). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kant, I. (2009). *Qué es Ilustración*. Madrid: Alianza editorial.
- Karseth, B. (2006). «Curriculum restructuring in Higher Education after the Bologna process: a new pedagogic regime». *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (1): 255-284.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the University*, Cambridge: Harvard University Press.
- Kiss, E.; Euben, P. (2010) (eds.). *Debating moral education. Rethinking the role of the modern University*. Durham: Duke University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. The psychology moral development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lapsley, D.; Clark, F. (2005). *Character psychology and character education*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Lucas, R.; Lammont, N. (1998). «Combining work and study: an empirical study of full-time students in school, college and University». *Journal of Education and Work*, 1 (1): 41-56.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Marcuse, L. (1969). *Filosofía americana*. Madrid: Guadarrama.
- Mauri, M. (2016). «El ser existencial. Dimensión filosófica». En: Buxarrais, M. R.; Burguet, M. (coords.). *Aprender a ser* (pp. 17-26). Barcelona: Graó.
- Moore, S. (2008). «Practical approaches to ethics for colleges and universities». *New Directions for Higher Education*, 142.
- Murdoch, I. (1980). *The sovereignty of good*. Londres: Routledge.
- Newman, J. (2008). «Service learning as an expression of ethics». *New Directions for Higher Education*, 142 (3): 17-25.
- OECD, (1997). *DeSeCo project. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. París: OECD.

- Olssen, M.; Peters, M. A. (2005). «Neoliberalism, Higher Education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism». *Journal of Education Policy*, 20 (3): 313-345.
- Onushkin, V. (1973). *Planning the development of universities* (vol. II. *Analysis of the questionnaire*). París: UNESCO.
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Nobel.
- Procario Foley, E.; Bean, D. (2002). «Institutions of Higher Education: cornerstones in building ethical organizations». *Teaching Business Ethics*, 6: 101-116.
- Salinas, P. (2011). *Defensa del estudiante y de la Universidad*. Sevilla: Renacimiento.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Random House Mondadori.
- Sloam, J. (2008). «Teaching democracy: The role of political science education». *British Journal of Politics and International Relations*, 10: 509-524.
- Steiner, G.; Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Torrens, R. (2002). *Noves raons de la Universitat. Un assaig sobre l'espai universitari català*. Vic: Eumo.
- Weber, M. (1983). *El trabajo intelectual como profesión*. Barcelona: Bruguera.

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

Si los cambios exigidos son significativos o afectan a buena parte del texto, el nuevo original se somete a evaluación de dos expertos externos y de un miembro del Consejo de Redacción. El proceso se lleva a cabo como «doble ciego».

Revisores

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf



**EL COMPROMISO ÉTICO EN
LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA:
REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES**

FRANCISCO ESTEBAN
M. MARGARITA MAURI
M. BEGOÑA ROMÁN
ISABEL VILAFRANCA